Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8970666
Centre d'intérêt: 610

Proulx, Jean.

Aide à l'apprentissage : un modèle systémique d'intervention. 1 / Jean Proulx. -- Trois-Rivières : Cégep de Trois-Rivières, c1989.
xiii, 239 p. ; 28 cm.

Résumé: p. xii-xiii. Code: 1532-0239. Bibliogr.: p. 233-239.

ISBN 2-9800538-7-2

Vedette(s)-secondaire(s): Cégep de Trois-Rivières

Descripteur(s): Aide à l'apprentissage • Evaluation des services • Service de l'aide pédagogique individuelle • Echec scolaire • Abandon scolaire • Rôle du personnel • Politique locale • Plan de travail • Collégial (Ordre d'enseignement)

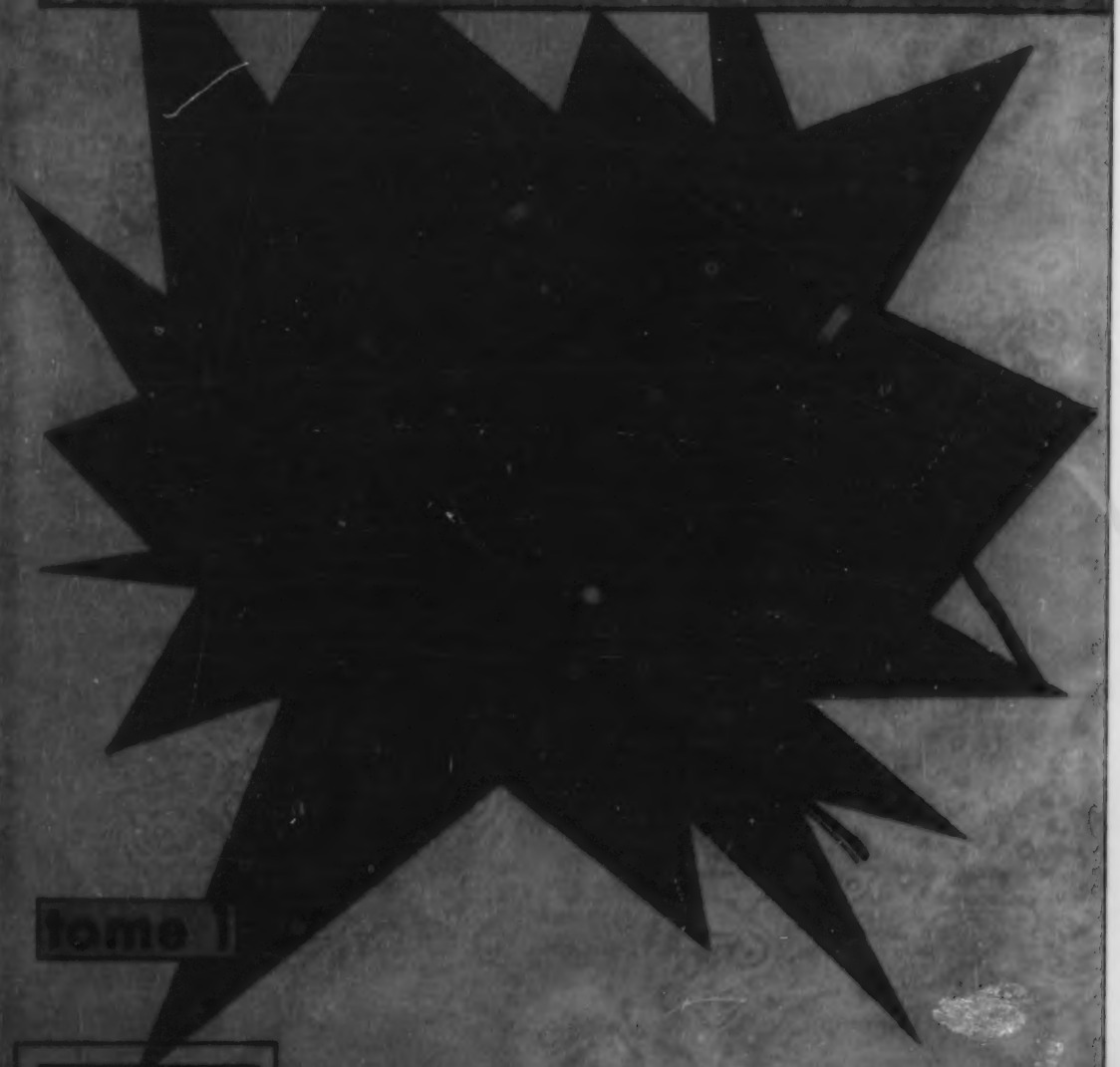
L'objectif de l'étude est d'évaluer la démarche relative à l'aide à l'apprentissage au collège de Trois-Rivières et de proposer un modèle d'intervention et d'encadrement pédagogique efficace. La première partie décrit la situation des échecs et abandons. On constate que leurs taux ont oscillé entre 18 % et 25 % de l'automne 1985 à l'hiver 1988 et que ces taux variaient entre 1 % et 42 % selon la discipline en 1988. D'autre part, les résultats du Collège se comparent favorablement à ceux du S.R.A.M. La seconde partie décrit systématiquement les facteurs de contrainte et d'opportunité qui influencent l'aide à l'apprentissage au Collège, notamment les facteurs reliés aux cadres normatifs et opérationnels. On décrit ensuite les objectifs, les ressources et les actions menées dans le cadre de l'aide à l'apprentissage. On fait enfin 22 recommandations et on propose un calendrier pour leur implantation.

Type de document: d

8970 666

Aide à l'apprentissage:

Un modèle systémique d'intervention



tome I

Jean Proulx

AIDE À L'APPRENTISSAGE:

UN MODÈLE SYSTÉMIQUE D'INTERVENTION

TOME 1

JEAN PROULX

Document imprimé par:
Le Service d'imprimerie du Collège de Trois-Rivières

Impression de la page couverture et
reliure du document réalisées par:
Les Éditions du Réseau U Inc., Trois-Rivières

Dépôt légal - 2e trimestre 1989
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISBN: 2-9800538-7-2

Tous droits réservés ©1989
Collège de Trois-Rivières
Case postale 97
3500, rue de Courval
Trois-Rivières, Québec
G9A 5E6

1532-0239

Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche auprès de la Direction des services pédagogiques du Collège de Trois-Rivières

REMERCIEMENTS

A tous les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et qui, de ce seul fait, m'ont permis de persévérer dans ce travail de recherche.

A tous ceux et celles qui ont bien voulu, tant à l'interne qu'à l'externe, prendre un peu de leur temps pour répondre aux questionnaires adressés dans le cadre de cette recherche.

Aux nombreux collègues de travail que j'ai rencontrés personnellement et qui ont alimenté de leur disponibilité et de leurs réflexions le contenu de ce rapport.

Aux intervenants et aux intervenantes du collège qui oeuvrent plus directement auprès des élèves en difficulté d'apprentissage et qui m'ont assuré une pleine collaboration tout au long de ce travail.

Aux intervenants et aux intervenantes en aide à l'apprentissage du réseau collégial que j'ai contactés et/ou rencontrés, notamment lors du colloque provincial tenu à ce sujet les 2 et 3 mars à Sherbrooke, et qui m'ont fourni des informations très pertinentes sur le sujet.

Aux responsables du programme PAREA et à la Direction des services pédagogiques locale qui ont rendu possible cette recherche.

A Messieurs Pierre Gagnon, Jean-Claude Soulard et Raymond Lévesque qui n'ont pas compté leurs heures de collaboration à cette recherche.

A Messieurs Gérard Ethier et Pierre Simard, professeurs à l'E.N.A.P, pour leurs conseils judicieux.

A Monsieur Stéphane St-Cyr, étudiant en Arts plastiques et appliqués au Cégep de Trois-Rivières qui a produit avec talent et minutie l'illustration graphique de la page couverture.

A Monsieur Michel Bélanger et Madame Colette Ruest, professeur et professeure au département des langues, pour leur revision attentionnée et professionnelle de la version finale du texte.

Enfin, et avec insistance, à Mesdames Suzanne Comtois et Ginette Héroux qui ont effectué avec grande compétence, empressement et amabilité le travail de secrétariat fastidieux que nécessite un tel rapport.

A celles-là et ceux-là, je vous dis avec chaleur et attention MERCI, étant bien conscient que votre collaboration mériterait plus qu'une mention.

AVANT-PROPOS

Le présent rapport constitue le premier tome d'une recherche-action visant à expérimenter un modèle systémique d'intervention auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage.

Dans ce premier tome, nous présentons le modèle d'intervention proprement dit et en suggérons des modalités d'évaluation. Un second tome devrait ultérieurement rendre compte des résultats de l'expérimentation de ce même modèle.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS i

AVANT-PROPOS ii

TABLE DES MATIERES iii

LISTE DES TABLEAUX viii

LISTE DES ILLUSTRATIONS x

LISTE DES GRAPHIQUES xi

RÉSUMÉ DES CONCLUSIONS DU PROJET xii

1. INTRODUCTION 2

2. DESCRIPTION DE LA SITUATION 6

2.1 Concepts clés 6
a) La réussite 6
b) L'échec 7
c) L'abandon 7
d) L'élève en difficulté d'apprentissage 8

2.2 Portrait statistique 10
a) Élèves ayant eu un ou des échecs et un ou des abandons de cours 10
b) Élèves en difficulté appréhendée d'apprentissage 16
c) Élèves ayant échoué ou abandonné 50% ou plus de leurs cours (art. 33) 24

2.3 Intervenants concernés 27
a) Le corps enseignant 27
b) Les aides pédagogiques individuels 28
c) Le conseiller et la conseillère en orientation scolaire et professionnelle .. 28
d) Le psychologue 28
e) La bibliothécaire de références 28
f) Le conseiller pédagogique 28
g) L'attachée d'administration affectée à l'encadrement scolaire 29
h) L'adjoint au DSP responsable de l'encadrement scolaire 29
i) Le directeur des services pédagogiques ... 29
j) Le directeur des services aux étudiants .. 29

2.4 Formulation du problème 30

3. CADRE CONCEPTUEL 32

3.1 L'approche systémique: une définition 32

3.2 Caractéristiques de l'approche systémique 32
a) Intérêt pour la globalité 33
b) Subordination à un choix préférentiel 33
c) Optimisation de la décision 34
d) Définition d'objectifs 34
e) Formalisation de l'évaluation 35
f) Utilisation généralisée d'un ou de modèles 35

3.3 Avantages et limites de l'approche systémique 37

4. CADRE MéTHODOLOGIQUE 40

4.1 Cueillette de données 40
a) Entrevues sélectives 40
b) Questionnaires 40
c) Grille de tâches 42
d) Grille d'évaluation de solutions 44
e) Examen détaillé du recueil Règlements, politiques et procédures du Cégep de Trois-Rivières 44
f) Examen détaillé des plans et bilans de travail des départements, services et directions du collège 45
g) Examen détaillé des plans de cours 45
h) Relevé des ressources humaines affectées à l'aide à l'apprentissage et à l'encadrement scolaire dans le réseau collégial 46
i) Relevé de littérature 46

4.2 Mise en modèle du diagnostic 47

5. ANALYSE DIAGNOSTIQUE DE LA SITUATION 49

5.1 Mise en modèle du diagnostic 49

5.2 L'environnement externe 51

5.2.1 Facteurs de contrainte 51
a) La mission même des collèges 51
b) Documents prescriptifs 55

c) Règle d'admission universitaire dite des "22 ans" 55
d) Les contraintes financières des collèges 56
e) La tâche des enseignants et enseignantes 61

5.2.2 Facteurs d'opportunité 65
a) Les programmes de formation du secondaire 65
b) La notoriété du Collège 67
c) Le profil psycho-sociologique de l'élève 69

5.3 L'environnement interne 72

5.3.1 Les facteurs internes de contrainte ... 72
a) La taille du collège 72
b) Le nombre de locaux disponibles ... 73

5.3.2 Les facteurs internes d'opportunité ... 75
a) Le cadre normatif 75
a.1 La politique du français 76
a.2 La politique d'AB 77
a.3 La politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages 80
a.4 La politique des cours complémentaires 85

b) Le cadre opérationnel 87
b.1 Tâches morcelées au Service de l'A.P.I. 88
b.2 Les AB et les choix de cours .. 89
b.3 Les admissions 92
b.4 Gestion des préalables, des cours d'appoint et des changements de programme 93
b.5 La gestion pédagogique du dossier de l'élève 95
b.5.1 Absence d'informations sur les groupes-classes 96
b.5.2 Identification des élèves à risques dans les groupes-classes ... 97
b.5.3 Contrôle concurrent du rendement scolaire 98
b.5.4 Production des statistiques de rendement scolaire 100

5.4 L'aide à l'apprentissage au collège 102

5.4.1 La culture locale 102
a) Intérêt général marqué pour l'aide à l'apprentissage 103
b) Appropriation individuelle hésitante 103
c) Volonté de concertation 104
d) Perception relativement commune de la problématique 104

5.4.2 Les objectifs 106

5.4.3 Les ressources 111
a) Financières 111
b) Matérielles 112
c) Humaines 116
c.1 Le corps professoral 116
c.2 Le Service d'orientation scolaire et professionnelle .. 116
c.3 Le Service de psychologie 119
c.4 Le Service d'aide pédagogique individuelle 122
c.5 Le conseiller pédagogique aux enseignants et enseignantes 126

5.4.4 Les actions 128
a) Le suivi étudiant 129
b) La politique du français 129
c) Les cours d'appoint 201-211 et 201-311 en mathématiques 132
d) Le Centre d'aide à l'apprentissage . 134
e) Le programme d'intégration 300.09 .. 137
f) Le cas des élèves soumis aux dispositions de l'article 33 140
g) L'encadrement scolaire des joueurs de l'équipe de football des Diablos 142

5.4.5 L'évaluation 143

6. MODELE SYSTÉMIQUE D'INTERVENTION AUPRES DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE AU COLLEGE DE TROIS-RIVIERES 151

6.1 Conditions d'application 151

6.2 Modèle 153

6.3 Explications 154
6.3.1 Objectif 154
6.3.2 Clientèle 154
6.3.3 Difficultés d'apprentissage 154
6.3.4 Interventions 156
6.3.5 Centre de responsabilité 157
6.3.6 Évaluation 158
6.3.7 Décision 158

7. RECOMMANDATIONS ET SUGGESTIONS 160

7.1 Remarques préliminaires 160

7.2 Recommandations 161
7.2.1 Population Nt 161
7.2.2 Population N < 65 176
7.2.3 Population N33 178

7.3 Suggestions 180

8. CALENDRIER, MODALITÉS ET COÛTS D'IMPLANTATION DU MODÈLE PROPOSÉ 184

8.1 Calendrier d'implantation 184
8.2 Modalités d'implantation 184
8.3 Coûts et avantages du modèle proposé 192
8.3.1 Coûts 192
8.3.2 Avantages 197

9. DEVIS D'ÉVALUATION 201

9.1 Remarque préliminaire 201
9.2 Devis d'évaluation 203

10. CONCLUSION 211

ANNEXE A 213

ANNEXE B 223

BIBLIOGRAPHIE 232

LISTE DES TABLEAUX

Page

1. Répartition des taux d'échecs (E) et d'abandon (AB) au Collège de Trois-Rivières pour les sessions Automne 1985 à Hiver 1988 inclusivement 12

2. Répartition des taux d'échecs (E) et d'abandon (AB) selon les disciplines enseignées au Collège de Trois-Rivières aux sessions Automne 1987 et Hiver 1988 13

3. Tableau de comparaison par programme S.R.A.M. - Collège de Trois-Rivières de la cote de classement moyenne des élèves inscrits, du pourcentage d'élèves admis avec une cote de classement inférieure à 65 et du taux de réussite moyen à la première session au collégial (1982-1986) 18

4. Cote de classement moyenne S.R.A.M. - T.R. pour l'ensemble des étudiants et étudiantes inscrits en première session du cours collégial de 1982 à 1986 dans l'un ou l'autre des programmes mentionnés au tableau 3 22

5. Pourcentage moyen S.R.A.M. - T.R. d'élèves admis avec une cote de classement inférieure à 65 pour la période 1982-1986 dans les programmes mentionnés au tableau 3 23

6. Pourcentage moyen d'étudiants et d'étudiantes du collège soumis à l'article 33 et réinscrits à la session suivante 25

7. Nombre total d'élèves soumis à l'article 33, nombre total d'élèves réinscrits et nombre d'élèves "perdus" par session par le Collège à la suite de l'application de cet article. Sessions A-85 à H-88 26

LISTE DES TABLEAUX (suite)

Page

8. Répartition des élèves admis en 1re année au Collège de Trois-Rivières selon les tours 1, 2 et 3 du S.R.A.M.pour les sessions Automne 86-87-88 53

9. Évolution des charges individuelles moyennes par département au Collège de Trois-Rivières pour la période 1984-1985 à 1987-88. Ordre décroissant 64

10. Évolution de la charge individuelle moyenne au Collège de Trois-Rivières pour la période 1984-85 à 1987-88 65

11. Fréquence d'apparition de certaines règles et/ou dispositions pédagogiques générales se retrouvant à l'intérieur des plans de cours 82

12. Calendrier-type des principales opérations au Service de l'a.p.i. 90

13. Nombre moyen d'objectifs formulés annuellement dans les plans de travail de certaines unités administratives ou comités pour la période 1986-87 à 1988-89 109

14. Temps consacré par les c.o. à différents types de tâches sur une période de 20 jours 118

15. Temps consacré par les a.p.i. à différentes tâches pour les années 1986-87 et 1987-88 124

16. Nombre d'élèves soumis une 1re, 2e et 3e fois aux dispositions de l'article 33 141

LISTE DES ILLUSTRATIONS

Page

A- Modèle d'un système d'action de R. Miller..... 36

B- Modèle général de présentation de la situation en aide à l'apprentissage au Collège de Trois-Rivières..... 50

C- Modèle systémique d'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage 153

LISTE DES GRAPHIQUES

Page

I Nuage de dispersion entre le % d'élèves ayant une cote de classement <65 et le taux de réussite à la première session du collégial. Données réparties par programme du Collège de Trois-Rivières 21

II Compressions budgétaires (cumulées-indexées) dans l'enseignement régulier, 1987-88 58

III Evolution de l'enveloppe budgétaire globale de l'enseignement régulier, 1977-1987 59

RÉSUMÉ DES CONCLUSIONS DU PROJET

Depuis quelques années, le Collège de Trois-Rivières connaît un pourcentage important d'élèves en difficulté d'apprentissage qui se manifeste, notamment, par un taux d'E et d'AB relativement élevé.

Malgré la préoccupation évidente du Collège pour ce phénomène, les mesures adoptées par celui-ci n'ont pas réussi à diminuer de façon significative les taux d'E et d'AB observés depuis quelques années au collège.

La littérature disponible sur ce sujet, concernant l'enseignement collégial, attribue aux difficultés d'apprentissage scolaire, des causes relativement nombreuses et variées: certaines ayant leur origine dans le système social dans son ensemble, d'autres provenant du système collégial proprement dit et d'autres, enfin, découlant de facteurs constitutifs propres à l'individu lui-même. Si la plupart des intervenants et intervenantes en ce domaine considèrent les difficultés d'apprentissage comme étant le résultat d'interactions entre ces différents types de facteurs, les interventions développées à ce jour ont davantage revêtu un caractère sectoriel.

Le Collège de Trois-Rivières n'échappe d'ailleurs pas à cette dernière remarque. À ce jour, le Collège a multiplié le nombre d'interventions auprès des élèves en difficulté d'apprentissage, certaines heureuses d'autres moins. L'analyse diagnostique de la situation laisse toutefois voir que, de façon générale, ces interventions ont manqué de planification notamment dans le peu de concertation qu'elles ont généré ou sollicité, dans l'absence d'objectifs précis et vérifiables, dans une clientèle cible et des difficultés d'apprentissage mal définies et dans des procédures d'évaluation fort peu indicatives. Il faut voir dans ces faiblesses non pas de la négligence ou de l'insouciance, mais plutôt une volonté d'agir qui ne parvient pas à se définir un modèle global d'intervention et qui se refuse en même temps au laxisme.

Nous proposons, quant à nous, à partir d'un modèle systémique, une gamme de recommandations dont l'effet d'encadrement va en crescendo selon le type de clientèles concerné.

Pour la population étudiante en général, nous proposons une série de mesures qui s'apparentent plus à des mesures de services à offrir. Pour la population étudiante admise au collège avec une cote de classement inférieure à 65, nous proposons une série de mesures à caractère plus marqué de

prévention et d'identification. Pour la population étudiante soumise aux dispositions de l'article 33, les mesures proposées revêtent un caractère plus encadrant et contraignant. Aussi, chacune des recommandations présentées touche l'un ou l'autre des types de difficultés d'apprentissage suivants: difficultés d'ordre organisationnel, difficultés d'ordre cognitif et difficulté d'ordre motivationnel.

La mise sur pied d'un tel modèle implique des modalités d'implantation, un calendrier et des coûts que nous avons essayé de préciser dans la mesure du possible. D'un strict point de vue financier, un tel modèle d'intervention devrait tendre à l'auto-financement s'il parvenait à faire en sorte que 122 des 327 élèves en moyenne qui abandonnent le collège par session puissent être récupérés par le simple effet des mesures proposées.

Enfin, l'expérimentation de ce même modèle devra se faire à partir d'un certain nombre de devis d'expérimentation et d'évaluation que nous avons précisés à la toute fin de ce projet.

Mais au-delà de ces considérations d'ordre méthodologique, ce projet commande aussi un "virage" important à l'ensemble des intervenants, des intervenantes et des instances du Collège: il demande un effort de CONCERTATION soutenu pour que l'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage devienne un véritable projet collectif ou institutionnel qui caractérise le Collège de Trois-Rivières et s'inscrive ainsi comme un des éléments majeurs d'un projet éducatif à venir.

1. INTRODUCTION

1. INTRODUCTION

Au Collège de Trois-Rivières, le nombre d'étudiants et d'étudiantes éprouvant des difficultés d'apprentissage est relativement élevé. En fait, on évalue actuellement à 17% le pourcentage d'étudiants et étudiantes ayant échoué ou abandonné 50% et plus de leurs cours à un moment donné de leur formation collégiale. Par ailleurs, depuis 1985, le taux d'abandons (AB) et d'échecs (E) cumulés oscille entre 19 et 25%.

La situation à ce sujet, au Collège de Trois-Rivières, est semblable à celle constatée dans l'ensemble du réseau collégial: la plupart des études et données statistiques disponibles actuellement confirment qu'il y a entre 20 et 30% des étudiants et étudiantes du réseau collégial qui peuvent être considérés en difficulté d'apprentissage.

Il n'est cependant pas facile d'apprécier quantitativement ce phénomène. D'abord devons-nous nous entendre sur la définition même d'un étudiant ou d'une étudiante en "difficulté d'apprentissage", ce sur quoi nous reviendrons plus loin dans ce rapport. Ensuite, comme mentionné dans un document de travail présenté par le Secrétariat du Conseil des collèges (Secrétariat du Conseil des collèges, fév. 1988, p. 7), plusieurs intervenants ou intervenantes dans le milieu constatent que les tendances observées au sujet des abandons et des échecs n'ont pas vraiment varié depuis dix ans dans le réseau collégial. De fait, qu'il y ait depuis trois ans au Collège de Trois-Rivières un pourcentage moyen d'échecs et d'abandons de 20% représente-t-il en soi un "problème"? Répondre à cette question par l'affirmative ou la négative revient à fixer une norme quantitative au-delà de laquelle la situation pourra être jugée problématique et en deçà de laquelle on pourra considérer cette même situation comme

relativement normale et ne sollicitant pas, par le fait même, une attention toute particulière de la part du Collège. Il serait, à notre avis, arbitraire et douteux, au plan méthodologique, de formuler ainsi de façon quantitative et normative le problème des échecs et abandons scolaires.

Selon nous, la véritable question à être posée à ce moment-ci est la suivante: comment se fait-il que depuis trois années, malgré une série d'actions prises en ce sens, le Collège de Trois-Rivières n'ait pas réussi à diminuer de façon significative ses taux d'échecs et d'abandons? Si, comme le suggère un récent rapport du Conseil des collèges (Conseil des collèges, juin 1988, p. 2), l'efficacité du système collégial peut se mesurer par son taux de diplômation, doit-on conclure à cet égard que le Collège de Trois-Rivières a fait le plein, actuellement, de son efficacité ou ne doit-on pas conclure plutôt que, malgré les efforts consentis à ce jour, ce même Collège n'a pas encore trouvé de solutions vraiment efficaces à la relative stagnation de ses taux d'abandons et d'échecs?

Ce sera un des deux objectifs généraux de la présente étude que de poser un diagnostic relativement précis sur les efforts consentis à ce jour par le Collège de Trois-Rivières pour diminuer de façon significative ses taux d'abandons et d'échecs scolaires. Le second objectif général a trait, quant à lui, au mandat même de cette étude: il s'agira pour nous de concevoir pour le Collège de Trois-Rivières un modèle global d'intervention et d'encadrement pédagogiques qui lui permette d'agir efficacement auprès des étudiants et étudiantes en difficulté d'apprentissage, espérant ainsi diminuer de façon sensible ses taux d'abandons et d'échecs scolaires.

relativement normale et ne sollicitant pas, par le fait même, une attention toute particulière de la part du Collège. Il serait, à notre avis, arbitraire et douteux, au plan méthodologique, de formuler ainsi de façon quantitative et normative le problème des échecs et abandons scolaires.

Selon nous, la véritable question à être posée à ce moment-ci est la suivante: comment se fait-il que depuis trois années, malgré une série d'actions prises en ce sens, le Collège de Trois-Rivières n'ait pas réussi à diminuer de façon significative ses taux d'échecs et d'abandons? Si, comme le suggère un récent rapport du Conseil des collèges (Conseil des collèges, juin 1988, p. 2), l'efficacité du système collégial peut se mesurer par son taux de diplômation, doit-on conclure à cet égard que le Collège de Trois-Rivières a fait le plein, actuellement, de son efficacité ou ne doit-on pas conclure plutôt que, malgré les efforts consentis à ce jour, ce même Collège n'a pas encore trouvé de solutions vraiment efficaces à la relative stagnation de ses taux d'abandons et d'échecs?

Ce sera un des deux objectifs généraux de la présente étude que de poser un diagnostic relativement précis sur les efforts consentis à ce jour par le Collège de Trois-Rivières pour diminuer de façon significative ses taux d'abandons et d'échecs scolaires. Le second objectif général a trait, quant à lui, au mandat même de cette étude: il s'agira pour nous de concevoir pour le Collège de Trois-Rivières un modèle global d'intervention et d'encadrement pédagogiques qui lui permette d'agir efficacement auprès des étudiants et étudiantes en difficulté d'apprentissage, espérant ainsi diminuer de façon sensible ses taux d'abandons et d'échecs scolaires.

Pour ce faire, nous tracerons en deuxième partie, à la suite de cette introduction, un portrait général de la situation au Collège de Trois-Rivières en ce qui regarde les taux d'échecs et d'abandons. En troisième partie, nous présenterons le cadre conceptuel qui nous servira de guide lors du diagnostic de la situation et des recommandations qui en découleront. Une quatrième partie sera consacrée au cadre méthodologique que nous avons retenu pour la cueillette de données supportant le diagnostic et orientant la conception du modèle. Par la suite, en cinquième partie, nous procéderons à l'établissement du diagnostic alors qu'en sixième partie nous élaborerons le modèle d'intervention proprement dit. La septième partie présentera en synthèse l'ensemble des recommandations de cette étude et les justifications qui les accompagnent. Enfin, nous proposerons en huitième partie un projet d'implantation du modèle, un aperçu de ses coûts et des modalités d'évaluation quant à l'impact et à l'efficacité du modèle proposé.

Une brève conclusion viendra situer ce rapport dans son contexte de départ et mettre en évidence les éléments clés de solution retenus par l'auteur pour agir efficacement auprès des étudiantes et étudiants en difficulté d'apprentissage.

2. DESCRIPTION DE LA SITUATION

2. DESCRIPTION DE LA SITUATION

En introduction, nous avons associé implicitement la situation des étudiants et étudiantes en difficulté d'apprentissage avec celle des échecs et abandons scolaires et c'est à dessein que nous l'avons fait. Avant de procéder à une description de la situation au Cégep de Trois-Rivières, il convient ici de préciser le sens de quelques concepts clés qui seront utilisés dans cette étude.

2.1 Concepts clés

Pour la définition de ces concepts clés, nous nous référerons principalement au contenu du rapport 1987-1988 du Conseil des collèges intitulé La réussite, les échecs et les abandons au collégial (Conseil des collèges, 1988, pp. 5-6), lequel rapport explique assez bien les termes "réussite", "abandon" et "étudiant en difficulté d'apprentissage".

a) La réussite

Il faut distinguer ici entre la réussite d'un cours et la réussite des études collégiales. La réussite d'un cours nécessite qu'un étudiant ou une étudiante ait obtenu une note de 60% et plus à un cours suivi pour que l'on considère qu'il ou elle a ainsi atteint minimalement ou plus les objectifs de ce cours et qu'on lui reconnaisse de ce fait les unités qui témoignent de cette réussite (Conseil des collèges, 1988, p. 5).

La réussite des études collégiales est sanctionnée par la délivrance d'un diplôme collégial (D.E.C.) lequel "atteste que l'élève a réussi tous les cours de son programme d'études et que, par conséquent, il a accumulé le nombre

d'unités requises dans ce programme" (Conseil des collèges, 1988, p. 5). Un D.E.C. sans mention de programme peut aussi être délivré à un étudiant ou une étudiante selon certaines dispositions prévues à l'article 35 du Règlement sur le régime pédagogique du collégial (Règlement sur le régime pédagogique du collégial, 1988, p. 15).

b) L'échec

En contre-partie de la réussite, un étudiant ou une étudiante se voit attribuer un échec (E) à son bulletin quand il ou elle n'a pu obtenir une note égale ou supérieure à 60% pour un cours suivi. Cet élève n'obtiendra donc aucune unité pour ce cours.

c) L'abandon

A l'instar de la réussite, il faut distinguer ici entre l'abandon d'un cours et l'abandon des études. L'abandon de cours (AB) "signifie qu'un élève interrompt les activités d'apprentissage d'un cours auquel il s'était inscrit" (Conseil des collèges, 1988, p. 6). Nous ajouterons à cette définition que cette interruption vaut pour le reste de la session dans laquelle s'inscrivait ce cours. Encore ici, le Règlement sur le régime pédagogique du collégial établit, par l'article 29, une disposition générale à l'intérieur de laquelle peut s'exercer ce droit (Règlement sur le régime pédagogique du collégial, 1984, p. 12).

L'abandon des études, lui, consiste en "une interruption momentanée ou définitive des études collégiales. Il prend la forme d'une brisure dans la séquence des inscriptions successives, trimestre après trimestre, d'un élève au collégial" (Conseil des collèges, 1988, p. 6).

d) L'élève en difficulté d'apprentissage

L'étudiant ou l'étudiante en difficulté d'apprentissage est celui ou celle "qui présente des signes d'un éventuel abandon des études, soit à son arrivée au collège, soit pendant ses études collégiales" (Conseil des collèges, 1988, p. 7). Cette définition est toutefois, à notre avis, insatisfaisante à plus d'un égard. D'abord, elle associe directement l'abandon des études aux difficultés d'apprentissage. Sans être fausse, cette association est partiellement inexacte. Comme l'ont déjà souligné plusieurs intervenants et intervenantes du réseau collégial, et le Conseil des collèges lui-même d'ailleurs (Conseil des collèges, 1988, p. 44), il y a des abandons de cours ou d'études qui sont par eux-mêmes positifs pour celui ou celle qui fait ce choix. Un changement d'orientation ne témoigne pas nécessairement de difficultés d'apprentissage. Une telle définition ne précise pas non plus quels sont ces "signes" d'un éventuel abandon des études reflétant des difficultés d'apprentissage. Une régression dans les résultats scolaires, en passant par des problèmes d'anxiété, d'ordre familial ou affectif, d'ordre économique (travail-études) ou des difficultés dans la "formalisation" de la pensée, autant de signes ou facteurs qui concourent à une étiologie ou une symptomatologie des difficultés d'apprentissage. Mais où tirer la ligne? En somme, cette définition, par son caractère général, demeure fort peu opérationnelle au plan de la recherche, comme c'est le cas ici.

En effet, si nous acquiesçons à l'idée qu'en général les échecs et les abandons au collégial reflètent dans une mesure variable certaines difficultés d'apprentissage, nous pensons également que, pour fins de recherche, il faut définir plus précisément le terme "étudiant en difficulté d'apprentissage".

Ainsi, dans la présente étude, trois niveaux de difficultés d'apprentissage seront retenus pour la clientèle étudiée. Seront considérés comme "étudiants en difficulté d'apprentissage":

Premier niveau:

Ceux et celles qui présentent dans leurs résultats scolaires en cours du collégial un ou des abandons de cours (AB) et un ou des échecs (E).

Nous sommes toutefois conscients ici que parmi ces élèves qui alimentent les statistiques d'échecs et d'abandons, il s'en trouve une partie qui n'est pas nécessairement en difficulté importante d'apprentissage comme nous l'évoquions précédemment. Nous retenons toutefois ce premier niveau de difficulté parce que nous considérons qu'en général les échecs et abandons reflètent, de façon au moins minimale pour l'élève, une difficulté rencontrée dans son apprentissage et qu'à cet égard, des mesures correctives ayant pour effet de réduire les échecs et abandons pour l'ensemble du collège s'avéreraient sûrement justifiées.

Deuxième niveau:

Ceux et celles qui font l'objet de mesures prévues à l'article 33 du Règlement sur le régime pédagogique du collégial (Règlement sur le régime pédagogique du collégial, 1984, p. 13). Cet article du Règlement stipule que l'étudiant ou l'étudiante qui n'a pas réussi plus de la moitié de ses cours à une session doit recevoir l'autorisation de son Collège avant de pouvoir s'inscrire à la session suivante.

Troisième niveau:

Ceux et celles qui, avant même leur entrée au collège, ont été identifiés comme des élèves à risques élevés d'échecs et/ou d'abandons mais que l'on admet néanmoins au collège avec l'espoir de les mener à la réussite.

Nous pouvons considérer ce type d'élèves comme étant en difficulté appréhendée d'apprentissage dans la mesure où, depuis quelques années dans le réseau collégial, des instruments de dépistage relativement nombreux ont été développés pour non seulement identifier une "clientèle à risques" mais aussi agir comme prédicteurs relativement fiables du rendement scolaire attendu à la 1re session du cours collégial. Parmi les plus fiables, mentionnons la cote de classement S.R.A.M. et ceux identifiés par R. Terrill (Terrill, 1986, p. 17) à savoir les résultats scolaires de la quatrième et cinquième année du cours secondaire, particulièrement en mathématiques, chimie, physique et français.

2.2 Portrait statistique

Pour les trois types de clientèle en difficulté d'apprentissage que nous venons d'identifier, il existe au collège et dans le réseau collégial des statistiques maintenant bien éprouvées pour nous permettre de tracer un portrait fidèle de la situation.

a) Élèves ayant eu un ou des échecs et un ou des abandons de cours:

De la session Automne 85 à la session Hiver 88 inclusivement, le pourcentage de cours échoués et ou abandonnés au collège de Trois-Rivières a oscillé entre 18,6

et 25,1%. Ce pourcentage est obtenu en faisant la somme des cours abandonnés et échoués par des élèves et en divisant cette somme par le nombre de cours suivis par ces mêmes élèves. Le tableau 1 nous indique comment se répartissent ces pourcentages selon les sessions et selon les échecs ou les abandons. On y remarque que:

- à toutes les sessions, le pourcentage d'E est plus élevé que le pourcentage d'AB. Un des facteurs qui expliquent en partie cette difference est qu'il existe encore au collège un pourcentage de 3 à 4% d'abandons non signifiés. Sur le bulletin et dans les statistiques générales du collège, ces abandons non signifiés sont transformés en échecs (E);

- le taux d'AB fait preuve d'une relative constance pour la période mentionnée;

- la variabilité des taux d'E est relativement supérieure à celle des AB.

TABLEAU 1

Répartition des taux d'échec (E) et d'abandon (AB) au Collège de Trois-Rivières pour les sessions Automne 85 à Hiver 88 inclusivement.

SESSIONS	AB %	E %	TOTAL %
A-85	7,0	11,6	18,6
H-86	7,6	13,6	21,2
A-86	8,2	16,9	25,1
H-87	8,6	11,8	20,4
A-87	7,3	12,8	20,1
H-88	8,8	9,9	18,7

Quand on compare ces chiffres à ceux du tableau A-7 de l'étude du Conseil des collèges (Conseil des collèges, 1988, p. 80), on y retrouve une similitude assez grande entre les pourcentages observés au collège et ceux observés dans le réseau collégial.

De telles données ne suffisent toutefois pas à nous présenter un éclairage satisfaisant de la situation. Encore faut-il examiner leur dispersion selon les disciplines ou programmes d'enseignement concernés.

C'est ce que nous présente le tableau 2. Un examen sommaire de ce dernier nous révèle que:

TABLEAU 2

Répartition des taux d'échec (E) et d'abandon (AB) selon les disciplines enseignées au collège de Trois-Rivières aux sessions Automne 87 et Hiver 88.

Discipline	A-87			H-88		
	AB	E	TOTAL	AB	E	TOTAL
101	7,8	8,2	16,0	7,6	9,0	16,6
109	7,7	8,3	16,0	6,5	7,2	13,7
111	1,1	1,9	3,0	1,3	0,3	1,6
120	5,3	6,0	11,3	1,4	2,8	4,2
180	2,7	4,3	7,0	0,3	1,5	1,8
201	19,6	20,0	36,3	16,2	20,3	36,5
202	11,2	13,2	24,4	20,2	13,3	33,5
203	11,2	13,4	24,6	11,8	16,4	28,2
205	--	--	--	5,8	11,7	17,5
221	5,0	13,0	18,0	3,7	8,8	12,5
222	--	--	-	20,5	15,3	35,8
232	2,0	15,2	17,2	4,4	6,1	10,5
241	2,1	4,4	6,5	3,9	2,8	6,7
242	3,1	10,3	13,4	5,8	10,3	16,1
243	6,2	18,0	24,2	5,5	12,0	17,5
270	3,1	6,7	9,8	2,2	2,2	4,4
310	2,9	5,9	8,8	4,2	4,8	9,0
311	2,1	2,1	4,2	0,0	4,0	4,0
320	9,0	13,8	22,8	8,6	23,9	32,5
330	6,5	23,9	30,4	16,0	16,4	32,4
340	9,5	20,5	30,0	9,7	18,9	28,6
350	5,2	12,0	17,2	6,1	11,8	17,9
370	--	--	--	42,8	0,0	42,8
381	7,1	14,2	21,3	8,1	10,9	18,9
383	6,5	16,4	22,9	6,8	15,5	22,3
385	12,3	41,5	53,8	9,2	22,3	31,5
387	9,8	11,8	21,6	7,2	11,4	18,6
388	2,2	8,8	11,0	1,2	7,2	8,4
393	4,1	5,5	9,6	1,1	1,5	2,7
401	6,4	9,6	16,0	5,7	8,3	14,0
410	5,4	13,5	18,9	4,2	8,8	13,0
412	6,0	9,5	15,5	2,8	6,2	9,0
420	7,7	12,2	19,9	3,2	8,1	11,3
510	9,7	12,1	21,8	8,9	5,1	14,0
511	6,1	12,8	18,9	7,2	9,9	17,1
520	7,7	9,5	17,2	5,6	8,5	14,1
530	8,4	22,8	31,2	14,2	13,4	27,6

TABLEAU 2 (suite)

Discipline	A-87			H-88		
	AB	E	TOTAL	AB	E	TOTAL
550	20,8	10,7	31,5	17,5	16,7	34,2
551	2,5	16,9	19,4	5,3	20,7	26,0
560	--	--	--	29,4	17,6	47,0
570	5,6	9,3	14,9	4,9	6,2	11,1
589	23,8	66,6	90,4	--	--	--
601	9,4	16,0	25,4	9,2	15,7	24,9
604	11,1	9,6	20,6	6,4	11,7	18,1
607	9,7	14,6	23,9	8,3	16,6	24,9
608	--	--	--	8,3	0,0	8,3
609	6,0	12,1	18,1	9,6	9,6	19,2
933	7,5	4,8	12,3	10,1	4,7	14,8
951	6,8	11,3	18,1	6,0	2,0	8,0
953	8,8	20,5	29,3	23,0	0,0	23,0
955	13,8	5,3	19,1	6,4	7,7	14,1
956	0,0	37,5	37,5	14,2	16,6	30,8

Note: les espaces blancs indiquent que cette discipline n'était pas à l'horaire pour la session concernée.

- au chapitre des AB, les disciplines qui présentent un taux d'AB inférieur à 3% pour la session Automne 87 sont dans l'ordre: Hygiène dentaire (111), Soins infirmiers (180), Techniques papetières (232), Techniques de la mécanique (241), Techniques policières (310) et Techniques de travail social (388). Pour la session Hiver 88, les disciplines précédemment mentionnées conservent leur faible taux d'abandon et s'ajoutent à elles: Métallurgie (270), Diététique (120) et Documentation (393).

- toujours au chapitre des AB, les disciplines qui présentent un taux d'AB supérieur à 15% pour la session Automne 87 sont dans l'ordre: Mathématiques (201) et Musique (550). Pour la session Hiver 88, ces disciplines sont:

Mathématiques (201), Chimie (202), Histoire (330), Musique (550) et Théâtre (560).

- en ce qui regarde les E au cours de la session Automne 87, les disciplines, affichant un taux d'E inférieur ou égal à 6% sont dans l'ordre: Hygiène dentaire (111), Diététique (120), Soins infirmiers (180), Mécanique (241), Techniques policières (310) et Documentation (393). Pour la session Hiver 88, les disciplines mentionnées précédemment conservent leur faible taux d'E. S'ajoutent à elles: Métallurgie (270) et Arts plastiques (510).

- toujours au sujet des E, pour la session Automne 87, les disciplines qui présentent un taux d'E supérieur ou égal à 20% sont: Mathématiques (201), Histoire (330), Philosophie (340), Sciences politiques (385) et Cinéma (530). Pour la session Hiver 88, ces disciplines sont: Mathématiques (201), Géographie (320), Sciences politiques (385) et Musique (550).

- au total pour les sessions A-87 et H-88, les disciplines qui ont un taux combiné moyen d'E et d'AB inférieur à 10% sont: Hygiène dentaire (111), Diététique (120), Soins infirmiers (180), Mécanique (241), Métallurgie (270), Techniques policières (310), Techniques de travail social (388) et Documentation (393).

- au total, pour les sessions A-87 et H-88, les disciplines ayant un taux combiné moyen d'E et d'AB supérieur à 30% sont: Mathématiques (201), Chimie (202), Physique (203), Géographie (320), Histoire (330, Philosophie (340), Sciences politiques (385), Cinéma (530), Musique (550), Théâtre (560) et Français (601).

Note: certains numéros de disciplines ont été ignorés à dessein parce qu'ils représentaient un nombre trop restreint

d'étudiants et d'étudiantes ayant suivi le cours de cette discipline. La disparité importante de clientèle entre les disciplines doit d'ailleurs être prise en compte dans l'interprétation des pourcentages.

Pour fins de présentation, nous nous en sommes tenus ici aux taux d'E et d'AB évalués par discipline. Lors de notre cueillette de données, nous avons toutefois examiné ces taux aussi selon les cours. Là encore, une grande dispersion est constatée non seulement entre les cours de disciplines différentes mais aussi entre les cours d'une même discipline. La quantité de cours en cause nous empêche toutefois d'en faire état ici.

b) Élèves en difficulté appréhendée d'apprentissage

Comme nous l'avons déjà mentionné, les travaux de Terrill (Terrill, 1986, p. 17) montrent avec évidence la fiabilité de certains prédicteurs du secondaire quant aux chances de réussite des étudiants et étudiantes au collégial. De même, la cote de classement S.R.A.M. s'avère elle aussi un prédicteur très fiable pour les résultats anticipé des élèves à leur première session au collégial (S.R.A.M. rapport annuel 1987-1988, p. 8). Le tableau 3 met en parallèle trois séries de données à ce sujet pour la période 1982-1986:

1. La cote de classement moyenne des élèves dans chaque programme au collège de Trois-Rivières comparée à celle des collèges affiliés au S.R.A.M.;

2. Le pourcentage d'élèves S.R.A.M.-T.R. admis dans chaque programme avec une cote de classement inférieure à 65;

3. Le taux de réussite moyen en première session S.R.A.M.-T.R. dans chaque programme.

Notes:

1. La cote de classement est calculée à partir des résultats scolaires des deux dernières années du secondaire en tenant compte de la note brute, des écarts à la moyenne, des rangs centiles, des voies (régulière, enrichie, allégée), de l'année d'études 4e ou 4e du secondaire et du programme d'admission.

2. Le choix d'une cote de classement inférieure à 65 répond ici à des faits généralement constatés selon lesquels près d'un élève sur deux ayant une telle cote risque de connaître des difficultés au collégial et même de ne pas pouvoir obtenir son diplôme (Conseil des collèges, 1988, p. 83). Terrill situe, quant à lui, cette cote critique au niveau <60 (Terrill, 1986, p. 7).

3. Le taux de réussite moyen est calculé à partir du nombre total de cours réussis par les élèves multiplié par 100 et divisé par le nombre total de cours auxquels ces élèves étaient inscrits dans le programme concerné.

4. Des données incomplètes nous empêchent de présenter les résultats de l'année 1987-1988. L'étendue de la période (1982-1986) permet toutefois une portrait assez fidèle de la situation.

TABLEAU 3

Tableau de comparaison par programme S.R.A.M. - Collège de Trois-Rivières de la cote de classement moyenne des élèves inscrits, du pourcentage d'élèves admis avec une cote de classement inférieure à 65 et du taux de réussite moyen à la 1re session au collégial (1982-1986).

Discipline	Cote de class.		% cote <65		Taux de réuss. %	
	SRAM	TR	SRAM	TR	SRAM	TR
Sc. adm.	71	73	28	28	77	82
Arts plast. et appl.	65	64	51	52	69	72
Lettres	64	66	49	54	65	69
Hyg. dent.	78	82	2	0	91	97
Diététt.	65	66	47	52	72	80
Archit.	67	65	55	53	68	77
Génie civil	62	61	60	69	67	75
Mécanique	64	64	54	55	71	76
Electron.	67	67	43	41	66	73
T. polié.	67	63	38	40	76	76
Tr. soc.	64	63	57	64	77	78
Docum.	65	68	46	33	77	84
T. adm.	63	65	51	53	68	71
T. bureau	62	63	64	56	69	76
Aménag. d'intér.	77	74	38	60	77	74
Sc. de la santé	82	83	7	9	82	84

TABLEAU 3 (suite)

Discipline	Cote de class.		% cote <65		Taux de réuss. %	
	SRAM	TR	SRAM	TR	SRAM	TR
Sc. pures et appl.	82	83	7	9	82	84
Sc. hum. sans math	61	59	65	67	64	61
Sc. hum. avec math	65	66	49	44	71	77
Informat.	70	71	28	25	71	76

Ce tableau nous montre qu'en général:

- L'écart, qu'il soit positif ou négatif, entre la cote de classement des élèves inscrits en 1re session au S.R.A.M. et au collège de Trois-Rivières dans l'un ou l'autre des programmes mentionnés est relativement peu considérable, son étendue maximale étant de 4 dans le cas du programme d'Hygiène dentaire. Cela ne nous permet toutefois pas de dire qu'il n'y a pas de différence dans la cote de classement entre ces types d'élèves inscrits en 1re session du cours collégial comme nous le verrons au tableau 4;

- Tel n'est toutefois pas le cas pour les écarts observés par programme dans le pourcentage d'élèves S.R.A.M.-T.R. admis avec une cote de classement inférieure à 65. A ce sujet, on observe une étendue des écarts allant de 0% en Sciences administratives et Sciences de la santé à 22% en Techniques policières et en Aménagement d'intérieurs. Comme le pourcentage moyen d'élèves admis avec une cote <65 pour la période [illegible] est ici donné par programme, il n'est pas possible à ce sujet de tirer des conclusions pour l'ensemble des élèves du collège à partir de ce seul tableau. C'est

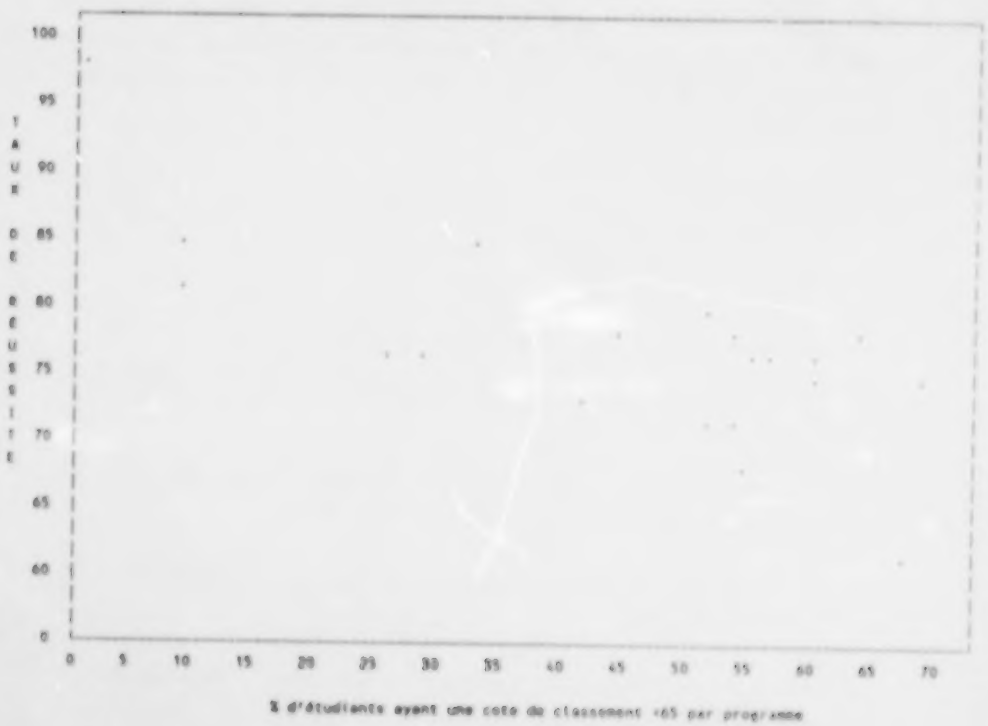
pourquoi nous présentons au tableau 5 des données supplémentaires à ce sujet:

- Les taux de réussite par programme sont en très grande majorité plus élevés au collège de Trois-Rivières qu'à ceux du S.R.A.M.. En fait, seulement deux programmes au collège — Aménagement d'intérieurs et Sciences humaines sans math — présentent des taux de réussite plus bas au collège de Trois-Rivières qu'à ceux du S.R.A.M.. Notons toutefois qu'au collège de Trois-Rivières, trois crédits obtenus en éducation physique sont comptabilisés comme deux cours réussis dans le calcul des taux de réussite. Comme ces cours sont suivis et réussis par une très grande majorité d'élèves, cela influence à la hausse mais de façon un peu "artificielle" les taux de réussite;

- Quand on met en relation le pourcentage par programme d'élèves admis au cours collégial avec une cote <65 avec le taux de réussite en 1re session, on obtient une forte corrélation négative de l'ordre de -0,75 à un seuil de signification de $p<0,01$. Ce qui signifie que plus le pourcentage d'élèves par programme ayant une cote <65 est élevé, plus le taux de réussite est bas dans ce même programme. Le nuage de dispersion présenté à la page suivante illustre très bien cette corrélation. Il faut noter ici que chaque point du nuage rend compte de données par programme. Idéalement, il aurait fallu pouvoir établir ce nuage de dispersion à partir des résultats de chacun des élèves de façon à contrôler la disparité du nombre d'élèves par programme. Néanmoins, un examen des données pour les programmes comportant les élèves en plus grand nombre et en moins grand nombre semble confirmer et renforcer la corrélation négative ici présentée.

GRAPHIQUE I

Nuage de dispersion entre le % d'élèves ayant une cote de classement < 65 et le taux de réussite à la première session du collégial. Données réparties par programme.



Par ailleurs, si l'on examine la cote de classement moyenne S.R.A.M. - T.R. pour l'ensemble des programmes, nous obtenons les données suivantes.

TABLEAU 4

Cote de classement moyenne S.R.A.M. - T.R. pour l'ensemble des étudiants et étudiantes inscrits en 1re session du cours collégial de 1982 à 1986 dans l'un ou l'autre des programmes mentionnés au tableau 1.

ANNÉES		1982	1983	1984	1985	1986
SRAM	N	20 385	20 414	20 255	21 040	21 040
	C	71,0	69,8	75,0	72,6	70,6
TR	N	1 337	1 391	1 435	1 314	1 329
	C	68,2	66,9	64,0	72,0	69,5

N : nombre d'étudiants et d'étudiantes inscrits en 1re session du cours collégial S.R.A.M. - T.R.

C : cote de classement moyenne de ce type d'étudiants et d'étudiantes.

Ce tableau nous démontre que pour la période 1982 à 1986, le Collège de Trois-Rivières admettait et inscrivait à ses cours des élèves avec une cote de classement moyenne relativement inférieure à celle des élèves admis et inscrits dans les collèges affiliés au S.R.A.M.. En fait, pour la période mentionnée, la cote de classement moyenne des élèves admis et inscrits au S.R.A.M. est de 71.8 alors que celle du collège de Trois-Rivières est de 68. Cette différence est moins marquée toutefois pour les années 1985 et 1986. Les données

pour l'année scolaire 1987-1988 n'étaient pas disponibles au moment d'écrire ces lignes.

TABLEAU 5

Pourcentage moyen S.R.A.M. - T.R. d'élèves admis avec une cote de classement inférieure à 65 pour la période 1982-1986 dans les programmes mentionnés au tableau 3.

	N moyen admis	N < 65	%
SRAM	21 212	7 745	36,5
TR	1 365	543	39,7

N moyen admis : nombre moyen d'élèves admis par année en 1re session au collégial pour l'ensemble des programmes mentionnés au tableau 3.

N < 65 : idem, mais limité aux élèves ayant une cote de classement < 65.

Ce tableau nous révèle que pour la période 1982-1986, le Collège de Trois-Rivières a admis en moyenne un pourcentage plus élevé d'élèves avec une cote < 65 que l'ensemble des collèges affiliés au S.R.A.M. Ce pourcentage s'établit à 39,7 au collège et 36,5 au S.R.A.M.

c) Élèves ayant échoué ou abandonné 50% ou plus de leurs cours (art. 33):

L'article 33 du Règlement sur le régime pédagogique du collégial (Règlement sur le régime pédagogique du collégial, 1984. p. 13) oblige l'étudiant ou l'étudiante qui n'a pas réussi la moitié ou plus de ses cours à une session donnée à obtenir l'autorisation du Collège avant de s'inscrire à la session suivante. Au Collège de Trois-Rivières, quand un étudiant ou une étudiante se retrouve dans cette situation, il reçoit du Collège une lettre l'enjoignant de remédier à la situation dès la session suivante. Le tableau 6 nous présente pour la période Automne 85 à Hiver 88 inclusivement le taux moyen d'élèves soumis à l'article 33 pour l'ensemble du collège et le taux moyen de réinscription de ces élèves à la session suivante. Dans ce dernier cas, les données pour la période Hiver 88 sont manquantes. Le tableau 7 nous présente, pour sa part, le nombre réel d'étudiants et d'étudiantes soumis aux dispositions de l'article 33 pour chaque session, le nombre reel d'élèves réinscrits et le nombre réel d'élèves "perdus" par le collège à la suite de l'application de cet article.

TABLEAU 6

Pourcentage moyen d'étudiants et d'étudiantes du Collège soumis à l'article 33 et réinscrits à la session suivante.

SESSIONS	Art. 33 %	Réinscrits %
A-85	16	68
H-86	15	48
A-86	17,8	64
H-87	19	47
A-87	16	56
H-88	15	--

Ce tableau nous montre qu'en général:

- La moyenne d'étudiants et d'étudiantes soumis à l'article 33 pour l'ensemble des programmes du collège se situe entre 15% et 19% pour la période mentionnée;

- Il existe une différence importante entre le taux de réinscription à l'automne par rapport à celui à l'hiver. Les élèves se réinscrivent en plus grande proportion de la session Automne à Hiver que de la session Hiver à Automne. En d'autres termes, les élèves qui quittent le collège pour des raisons d'article 33 le font en plus grande proportion à la fin de la session Hiver qu'à la fin de la session Automne.

TABLEAU 7

Nombre total d'élèves soumis à l'article 33, nombre total d'élèves réinscrits et nombre total d'élèves "perdus" par session par le collège suite à l'application de cet article. Session A-85 à H-88.

SESSIONS	Article 33	Reinscrits	Perdus
A-85	756	514	242
H-86	671	321	350
A-86	841	539	302
H-87	807	384	423
A-87	721	405	316
H-88	(625)	--	--
moy/session	759	432	327

Ce tableau nous révèle qu'en général:

- Le collège de Trois-Rivières "perd" en moyenne 327 étudiants ou étudiantes par session ayant été soumis aux dispositions de l'article 33.

- Le collège "perd" significativement beaucoup plus d'étudiants ou d'étudiantes à la fin de la session Hiver qu'à la fin de la session Automne parmi ceux soumis à l'article 33.

Note: De façon à ne pas alourdir indûment ce portrait statistique de la situation, nous n'avons pas cru bon de présenter un tableau nous montrant le pourcentage d'élèves soumis à l'article 33 par programme. Les informations dont nous avions besoin ne l'exigeaient d'ailleurs pas. L'individu intéressé trouvera toutefois toutes ces données aux Services pédagogiques du Collège.

Voilà donc qui termine le portrait statistique général de la situation au Collège de Trois-Rivières en ce qui regarde la clientèle en difficulté d'apprentissage concernée par la présente étude. Quels sont maintenant les intervenants et intervenantes qui oeuvrent auprès de cette clientèle.

2.3 Les intervenants et intervenantes concernés

Nous ne mentionnerons ici que le personnel qui est appelé à oeuvrer le plus souvent et le plus directement avec la clientèle mentionnée ci-haut. Le lecteur aura compris que, somme toute, dans un collège, c'est tout le personnel qui assure, dans des mesures différentes, des fonctions susceptibles de contribuer à l'aide à l'apprentissage. Nous n'avons retenu ici que les intervenants et intervenantes immédiatement concernés.

a) Le corps enseignant:

303,25 enseignants et enseignantes assuraient la formation à 4 521 élèves E.T.C. pour la session Automne 1988. Ceux-ci et celles-ci sont regroupés en 28 départements offrant 32 programmes de cours et plus de 425 cours différents bon an mal an.

b) Les aides pédagogiques individuels:

Ils sont au nombre de 4 et assurent l'aide pédagogique (choix de cours, horaires, encadrement, information, etc.) aux élèves.

c) Le conseiller et la conseillère en orientation scolaire et professionnelle:

Ils sont au nombre de 2 et assurent l'information et l'orientation scolaires et professionnelles aux étudiants et étudiantes.

d) Le psychologue:

Il assure avec l'aide d'un psychologue et/ou d'une sexologue engagés à contrat (approximativement 9 heures/ semaine) l'assistance et le support psychologiques aux étudiants et étudiantes qui en ont besoin.

e) La bibliothécaire de références:

Elle assure les services d'aide de référence documentaire aux élèves à la recherche d'information de cette nature.

f) Le conseiller pédagogique:

Il assure auprès des enseignants et enseignantes des fonctions de support et de conseil en matière de pédagogie. Cela se traduit surtout par l'organisation, la tenue et l'évaluation d'activités de perfectionnement.

g) **L'attachée d'administration affectée à l'encadrement scolaire:**

Elle planifie, coordonne et voit à l'exécution de l'ensemble des activités d'information scolaire prévues au plan de travail du comité de l'information scolaire. Elle est aussi responsable du Service de secrétariat pédagogique.

h) **L'adjoint au DSP responsable de l'encadrement scolaire:**

Il planifie, coordonne et supervise l'ensemble des activités relatives à l'encadrement scolaire.

i) **Le directeur des services pédagogiques:**

Il est responsable de la direction et du développement des services pédagogiques au collège.

j) **Le directeur des services aux étudiants:**

Il est responsable de la direction et du développement des services aux étudiants et étudiantes au collège.

À ce personnel, se joignent aussi des comités permanents ou ad hoc et des organismes internes qui oeuvrent eux aussi dans le domaine de l'aide ou du support aux élèves. Mentionnons entre autres: la Commission pédagogique et plusieurs de ses sous-comités (travail-étude, suivi étudiant, etc.), le Service de pastorale, le comité Goût de vivre, le Coin d'elles, le Groupe d'entraide, etc.).

2.4 Formulation du problème

De ce portrait général de la situation au collège de Trois-Rivières, nous retenons trois constatations et une interrogation générales qui formulent en quelque sorte le problème que nous voulons étudier:

a) Les taux d'E et d'AB au collège de Trois-Rivières sont importants;

b) Le collège de Trois-Rivières possède un certain nombre de ressources pour s'attaquer à ce problème;

c) Les taux d'E et d'AB au collège de Trois-Rivières sont relativement stagnants depuis les trois dernières années;

d) Comment intervenir alors de façon plus efficace dans ce domaine de l'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage?

Répondre à cette question demande d'abord d'établir un diagnostic précis de la situation actuelle en matière d'interventions auprès des élèves en difficulté d'apprentissage au collège. Mais comme notre approche du problème se veut essentiellement systémique, nous présenterons d'abord dans la prochaine partie quelques considérations théoriques sur l'approche systémique à partir de laquelle sera établi notre diagnostic. Nous préciserons par la suite le cadre méthodologique suivi pour la cueillette des informations qui viennent alimenter ce même diagnostic.

3. LE CADRE CONCEPTUEL

3. LE CADRE CONCEPTUEL

Nous avons déjà annoncé, en titre du présent rapport, que nous retiendrions l'approche systémique comme cadre conceptuel pour nous aider à concevoir un modèle d'intervention auprès d'étudiants et d'étudiantes en difficulté d'apprentissage. Qu'entend-on exactement par l'expression "approche systémique"?

3.1 L'approche systémique: une définition

Signalons, tout d'abord que, d'un point de vue historique, le concept moderne de "système" remonte à trois ou quatre décennies tout au plus. Von Bertalanffy (Durand, 1979, p. 5) fut le premier à avancer, au temps de la Deuxième guerre mondiale, l'expression "théorie du système général". Quelques années plus tard, Wiener (Durand, 1979, p. 6) publie son célèbre ouvrage Cybernetics dans lequel il observe certaines similitudes dans le fonctionnement de certains systèmes humains comparé à celui de systèmes-machines ou d'ingénierie. En 1960, Forrester (Durand, 1975, p. 6) élargit l'application du concept de "systèmes" dont s'inspireront d'ailleurs dans leurs travaux les hommes de science du Club de Rome. En 1975, Joël de Rosnay, avec la publication de son livre Le macroscope (de Rosnay, 1975, 295 p.) vulgarise cette approche et propose de maîtriser la complexité des systèmes par l'examen "global" de ceux-ci. Depuis lors, nombre d'auteurs ont contribué à préciser cette approche de sorte qu'il nous est relativement facile ici d'en formuler une définition qui se rapproche sensiblement de celle suggérée par les Instituts belges et français des sciences administratives (Instituts belges et français des sciences administratives, 1988, p. 10). Selon cette source, l'approche systémique pourrait se définir comme "une étude

analytique destinée à aider le décideur à identifier un choix préférentiel parmi plusieurs alternatives possibles". Nous ajouterons à cette définition les propos de M. Laflamme selon lesquels une telle étude doit porter sur "un ensemble de parties reliées entre elles pour l'accomplissement d'une fin spécifique" (Laflamme, 1981, p. 29). Essentiellement donc nous considérerons l'approche systémique comme:

une démarche analytique qui cherche, par une saisie d'ensemble des éléments d'une situation ou d'un problème donnés, à optimiser le choix préférentiel d'un décideur en fonction de buts ou d'objectifs préalablement définis.

Cette définition nous permet maintenant de mettre en relief un certain nombre de caractéristiques propres à l'approche systémique. Notons au passage que, pour l'auteur de ce rapport comme pour d'autres auteurs également, les expressions approche systémique, approche-systèmes, analyse systémique et analyse de systèmes sont considérées comme synonymes.

3.2 Caractéristiques de l'approche systémique

a) Intérêt pour la globalité

L'approche systémique s'intéresse à l'ensemble des éléments d'une situation donnée. Bien que sa démarche soit analytique, elle s'intéresse davantage à ce qui émerge des éléments étudiés plutôt qu'à leur simple cumul. Partant du principe que "le tout est plus grand que la somme des parties", l'approche systémique suggère que c'est autant la somme des interactions des éléments d'un système qui caractérise ce dernier que la simple présence de ces éléments constitutifs. Ainsi, le nombre d'abandons de cours d'un étudiant ou étudiante mis à côté d'une formule pédagogique

quelconque utilisée par un professeur n'est pas en soi porteur d'une signification particulière. Il faut examiner la relation qui se crée entre ces deux éléments pour commencer à dégager des significations éclairantes par rapport au problème posé.

b) Subordination à un choix préférentiel

L'approche systémique est une démarche qui sert de support à une décision ou à un choix entre plusieurs options. Elle suppose que, généralement, il y a plus d'une solution à un problème donné. Elle doit donc présenter les principaux moyens ou les alternatives à envisager pour prendre une décision éclairée.

c) Optimisation de la décision

L'approche systémique vise à faire prendre au décideur la meilleure décision. En principe, la présentation des diverses solutions possibles doit donc conduire au choix de la meilleure solution. Cela ne signifie toutefois par un degré 0 d'incertitude et un degré 1 de rationalité. Dans l'approche systémique, il y a place pour l'intuition et l'incertitude dans la mesure où c'est précisement le propre de cette approche que d'essayer de réduire l'incertitude et de rationaliser l'intuitif.

d) Définition d'objectifs

Dans toute approche systémique, il faut en premier lieu mettre en évidence le ou les objectifs qui sous-tendent le choix du décideur. Ces objectifs doivent en outre être définis de façon à ce que l'on puisse en vérifier le degré d'atteinte. Idéalement ils devraient donc être quantifiables.

e) **Formalisation de l'évaluation**

L'approche systémique nécessite que la ou les solutions proposées puissent être évaluées de façon précise et en fonction des objectifs préalablement définis.

f) **Utilisation généralisée d'un ou de modèles**

Nous allons nous attarder un peu plus longuement sur cette dernière caractéristique parce que, parmi celles présentées, elle est probablement celle qui appartient le plus exclusivement à l'approche systémique.

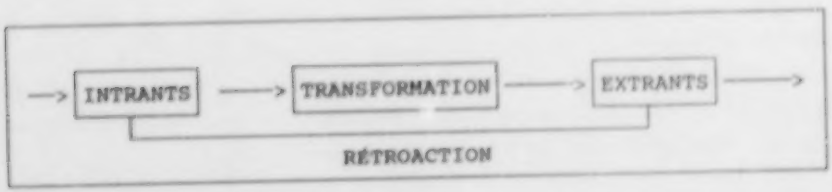
Réduit à sa plus simple expression, un modèle est une "représentation d'un système réel, quelle que soit la forme de cette représentation" (Durand, 1979, p. 51). Plus précisément, on peut le considérer comme "une représentation simplifiée et stylisée de la réalité, qui conceptualise les relations de cause à effet essentielles à la question étudiée" (Instituts belges et français des sciences administratives, 1988, p. 5). Ces définitions mettent en évidence l'importance du raisonnement analogique dans l'approche systémique. Ce type de raisonnement, qui a pu paraître primitif aux rationalistes du XVIIème siècle, reprend peu à peu sa place dans l'étude des processus intellectuels. De Lavoisier, qui faisait comprendre le processus de circulation sanguine par une analogie avec le fonctionnement d'un moteur, à Einstein, qui disait comprendre très bien le modèle de fonctionnement de l'univers mais éprouver des difficultés à "en parler", on saisit bien maintenant l'importance des symboles, des analogies, des figures et des visualisations dans l'appréhension et la saisie d'une réalité.

Par l'utilisation de modèles, l'approche systémique fait appel au raisonnement analogique pour représenter des

réalités complexes par des illustrations simples, accessibles à la compréhension humaine. Elle trace une esquisse globale des éléments d'une situation donnée pour permettre au décideur ou à l'analyste d'en avoir une connaissance générale. Plus encore, l'approche systémique permet, par la construction de modèles, de procéder à un exercice soutenu de création et d'imagination pour en arriver, après simulations, à découvrir un ou des modèles qui rendent le mieux compte de la situation étudiée et qui suggèrent même la ou les meilleures décisions à prendre face à cette même situation. Il faut donc comprendre que, dans l'approche systémique, la "modélisation" d'une réalité sert de voie à la compréhension de cette même réalité et que, par conséquent, son utilisation fréquente se veut bien plus un facilitateur de connaissance plutôt qu'un réducteur.

A la limite, il y a autant de modèles de systèmes qu'il y a de situations à étudier. La littérature en ce domaine s'est toutefois chargée d'en regrouper plusieurs en des modèles-types sur lesquels il n'est pas opportun de s'attarder ici. Signalons seulement au passage le plus classique et le plus élémentaire d'entre eux, présenté par plusieurs auteurs dont notamment R. Miller (Miller, 1985, p. 25), lequel reproduit tout système d'action selon l'illustration A:

ILLUSTRATION A



A. Modèle d'un système d'action de R. Miller (Miller, p. 25).

1.3 Avantages et limites de l'approche systémique

Nous l'avons vu, l'approche systémique s'intéresse à l'ensemble d'une situation qu'elle conçoit comme un système. Elle a l'avantage premier de faire ressortir la dynamique qui relie entre eux les éléments de cette situation. Elle a un effet facilitateur sur la compréhension humaine et permet de simplifier pour cette dernière des situations en apparence complexes. Enfin, pour l'analyste, elle s'avère un instrument très souple de découverte de solutions par les nombreuses "modélisations" de situations qu'elle permet.

Mais l'approche systémique possède aussi ses limites. Quand le problème à étudier est vaste et complexe, celle-ci demeure très souvent incomplète surtout en raison du temps qu'elle nécessite. Par exemple, concevoir en système l'organisation des services d'éducation du Québec peut prendre un tel temps que la nature du problème aura eu le temps de changer en cours de route. En outre, toute mise en système d'une situation relativement complexe implique qu'un certain nombre de détails ou d'éléments secondaires devront être négligés si l'on vise à une compréhension globale de cette situation. Il n'est pas toujours facile également d'évaluer avec précision la contribution relative de chacun des éléments d'un système à l'efficacité générale de ce même système. On peut, par exemple, vérifier l'efficacité générale d'un modèle à dix mesures d'intervention auprès d'étudiants et étudiantes en difficulté d'apprentissage, mais la contribution relative de chacune des mesures à cette efficacité générale implique une démarche laborieuse en termes d'évaluation de programmes, principalement au chapitre du contrôle de variables. Enfin, parce que cette approche, comme d'autres, ne permet pas de prévoir l'avenir, les solutions qu'elle propose comprennent presque toutes une part

d'incertitude. Il faut en tenir compte et prévoir dans la mesure du possible les conséquences de ces incertitudes.

4. LE CADRE METHODOLOGIQUE

4. LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

En plus de s'inspirer du cadre conceptuel de l'approche systémique pour faire cette analyse diagnostique, nous avons procédé à la session Automne 88 et au début de celle d'Hiver 89, à une cueillette étendue de données qui s'est réalisée selon diverses méthodologies.

4.1 Cueillette de données

a) Entrevues sélectives

Au début de l'automne 1988, nous avons identifié, au sein du Collège de Trois-Rivières, un nombre de 32 personnes qui, d'une façon ou d'une autre, étaient relativement concernées par le sujet de l'aide à l'apprentissage ou encore étaient reconnues dans le milieu comme ce que l'on pourrait appeler des "leaders d'opinion". Chacune de ces personnes a été rencontrée au cours d'une entrevue individuelle qui durait approximativement une heure. La discussion en était une informelle autour du thème de l'aide aux étudiants et étudiantes en difficulté d'apprentissage. L'objectif de ces rencontres était de connaître, en un premier temps et de façon très générale, comment se posait dans la culture du milieu la problématique de l'aide à l'apprentissage. A maints égards, ces rencontres ont été fort utiles quoique contraignantes au niveau du temps requis pour les réaliser.

b) Questionnaires

Trois questionnaires différents ont été élaborés. Le premier était adressé au personnel enseignant, professionnel et cadre du collège. Dans le cas du personnel enseignant, 180 questionnaires ont été envoyés à un échantillon établi au hasard systématique sur une population

totale de 352 enseignants et enseignantes. Cent vingt questionnaires remplis ont été retournés, ce qui assure une fiabilité de l'échantillon de l'ordre de 90 fois sur 100 avec une marge d'erreur de ± 5%. Dans le cas du personnel cadre et professionnel, la population de ces derniers étant insuffisante pour procéder par échantillonnage, nous avons envoyé le questionnaire au personnel directement concerné par le sujet. Ainsi 8 questionnaires furent envoyés au personnel cadre et 4 furent retournés complétés. Chez les professionnels, 15 questionnaires furent envoyés et 8 furent retournés complétés. Ces questionnaires comprenaient une série de 59 énoncés sur lesquels le répondant devait exprimer son degré d'accord ou de désaccord sur une échelle discriminante.

Un autre questionnaire fut adressé celui-là à 290 étudiants et étudiantes dont 152 de première année collégiale, 114 de deuxième année et 24 de troisième année. Distribué à l'intérieur de cours de philosophie où l'on retrouve des groupes d'étudiantes et étudiants hétérogènes, l'échantillon choisi était donc relativement aléatoire, bien qu'idéalement il eût été préférable de procéder dans un tel cas par échantillonnage stratifié ou au hasard systématique. Les 290 questionnaires furent retournés complétés. Pour une population approximative de 4 500 étudiants et étudiantes, on peut établir la fiabilité de l'échantillon à 90 fois sur 100 avec une marge d'erreur de ± 5% si les conditions aléatoires sont respectées. Ce questionnaire comprenait une série de 50 énoncés ou questions auxquels devait répondre l'étudiant ou étudiante. Il est important de noter que pour ces deux types de questionnaire, nous n'avons pas procédé à une validation de leurs items. Notre objectif, en faisant passer ces questionnaires, n'était pas d'en standardiser les résultats et d'affirmer qu'ils représentent fidèlement les opinions du milieu, mais il était plutôt de dégager certaines

"pistes" ou "tendances" à considérer dans la conception du modèle d'intervention. Ces questionnaires avaient donc une visée plus utilitaire que scientifique.

Un troisième et dernier type de questionnaire a été adressé, celui-là, à 42 collèges du réseau. Il visait surtout à nous faire connaître les principales mesures prises par l'ensemble des collèges en matière d'aide à l'apprentissage. Sur 42 questionnaires envoyés, 32 nous ont été retournés complétés et nous avons effectué une relance téléphonique auprès de 28 de ces 32 collèges. Le lecteur trouvera à l'annexe A un sommaire de ces principales mesures d'aide à l'apprentissage pratiquées dans le réseau collégial.

c) Grille de tâches

Nous avons également élaboré une grille de tâches quotidiennes que nous avons distribuée au personnel affecté à "l'encadrement scolaire" au sens large du terme. Plus précisément, ce sont les quatre aides pédagogiques individuels, le conseiller et la conseillère d'orientation, le psychologue, l'attachée d'administration affectée à l'encadrement scolaire et l'adjoint au D.S.P. responsable de l'encadrement scolaire qui ont été amenés à remplir cette grille. L'objectif poursuivi était ici de procéder à un examen relativement détaillé des tâches quotidiennes de ces personnes de façon à voir si un certain réaménagement était possible ou souhaitable dans ces tâches afin de dégager plus de temps éventuellement pour l'aide aux étudiants et étudiantes en difficulté. Cette grille permettait également de connaître la perception qu'avaient les répondants et répondantes de l'utilité de leurs diverses tâches et de la satisfaction qu'ils en tiraient. Chacun des répondants et répondantes devait choisir quinze journées à l'intérieur d'une période de dix semaines et remplir pour chacune de ces

journées la grille en question. Nous leur demandions de choisir des journées représentatives de la diversité des tâches qu'ils effectuaient.

Il faut préciser ici que cet outil nous a été utile uniquement pour le cas du travail du psychologue, du conseiller et de la conseillère en orientation, de l'adjoint au D.S.P. responsable de l'encadrement scolaire et d'une aide pédagogique, le reste des personnes concernées n'ayant pas rempli et/ou retourné cette grille. Dans le cas des aides pédagogiques individuels, nous avons pu combler cette lacune par un examen détaillé de leurs activités à partir d'un registre annuel qui présente l'ensemble des tâches effectuées par les a.p.i. sur une base quotidienne. Reste le cas de l'attachée d'administration affectée à l'encadrement scolaire qui, lors d'une rencontre, nous a déclaré ne pas avoir eu le temps de remplir la grille en question. Nous avons donc cherché à cerner, lors de cette rencontre, l'ensemble des tâches effectuées par cette personne. Forcément, les informations obtenues dans ce cas demeurent assez générales et, pour cette raison, nous nous garderons de tirer des conclusions à l'égard de ce poste de travail.

Plusieurs raisons, tout aussi légitimes les unes que les autres, peuvent justifier le fait qu'une telle grille n'ait pas été remplie et/ou retournée par certaines des personnes à qui elle avait été adressée: oubli, manque de temps, refus, caractère plus ou moins fonctionnel de la grille, perturbation de la session par la grève étudiante etc. À la réflexion, nous pensons que nous aurions peut-être dû associer directement les personnes concernées à l'élaboration de cette grille plutôt que de la leur présenter toute faite. Nos visées auraient peut-être été mieux comprises ou davantage partagées. Soulignons toutefois que l'excellente collaboration de chacune de ces personnes lors

de nos rencontres a pu pallier, en partie à tout le moins, cette difficulté.

d) Grille d'évaluation de solutions

Reprenant à notre compte une grille d'évaluation de solutions de M. Laflamme (Laflamme, 1981, p. 85), nous avons adapté cette dernière au contexte de la présente étude et l'avons fait remplir par une partie du personnel cadre, une partie du personnel professionnel et une partie du personnel enseignant. Les membres du personnel professionnel et cadre qui ont été sollicités pour compléter cette grille sont les mêmes que ceux à qui avait été envoyé le questionnaire déjà mentionné. Quant au personnel enseignant, la grille a été acheminée par courrier interne à 200 d'entre eux choisis au hasard systématique. En tout 134 grilles complétées nous ont été retournées sur une possibilité de 220. L'objectif de cette cueillette d'informations était de permettre à l'auteur de cette recherche et aux éventuels décideurs du Collège de connaître assez précisément l'opinion du milieu sur les solutions à privilégier pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage. Un exemple de cette grille est présenté à l'annexe B.

e) Examen détaillé du recueil Règlements, politiques et procédures du Cégep de Trois-Rivières

Nous avons ici examiné avec attention l'ensemble des règlements, politiques et procédures officiellement en vigueur au Collège de Trois-Rivières. De tels écrits administratifs sont en effet souvent révélateurs des moyens mais aussi des limites que se pose l'organisation elle-même dans la poursuite de ses objectifs.

f) **Examen détaillé des plans et bilans de travail des départements, services et directions du Collège**

Pour les années scolaires 1986-1987 et 1987-1988, nous avons passé en revue les plans et bilans de travail de 28 départements, 6 services et 4 directions et 3 comités permanents.

Nous voulions par cette démarche non seulement prendre connaissance de l'intérêt général des départements et services au sujet de l'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage, mais aussi vérifier dans quelle mesure cet éventuel intérêt pouvait se traduire en actions concrètes dans chacune des unités de travail.

g) **Examen détaillé des plans de cours**

Dans le but de recueillir un certain nombre d'informations sur les méthodes pédagogiques généralement utilisées par les enseignants et enseignantes du collège, dans le but également de recueillir d'autres informations sur les types d'évaluation pratiqués dans les cours et la charge de travail exigée de l'élève, nous avons passé en revue 536 plans de cours élaborés au collège pour la session Automne 88.

Le caractère peu explicite de plusieurs d'entre eux aux rubriques MÉTHODOLOGIE et ÉVALUATION nous force toutefois à une interprétation générale des données à ce sujet.

h) Relevé des ressources humaines affectées à l'aide à l'apprentissage et à l'encadrement scolaire dans le réseau collégial

Afin d'obtenir des données comparatives sur le sujet ci-mentionné, nous avons relevé, à partir de l'annuaire de la Fédération des collèges, l'ensemble des ressources professionnelles affectées à l'aide à l'apprentissage et à l'encadrement scolaire. Nous avons surtout retenu ici les postes professionnels rencontrés à la Direction des services pédagogiques et à la Direction des services aux étudiants. Encore ici, il faut interpréter avec prudence le portrait que nous en dégagerons. Outre les cas habituels de mobilité de personnel d'une année à l'autre et même en cours d'année, il faut garder à l'esprit que dans le domaine de l'aide à l'apprentissage, bon nombre de projets et d'interventions sont assumés à même des ressources de financement dites "précaires" (ex: projets de recherche, libération de professeurs à même l'allocation professorale, projets de MEQ, etc.). C'est donc davantage un aperçu des ressources humaines permanentes consacrées à l'encadrement scolaire et à l'aide à l'apprentissage que nous dégagerons plus loin plutôt qu'un véritable relevé.

i) Relevé de littérature

Notre relevé de littérature a porté sur deux sujets distincts. Nous avons d'abord passé en revue bon nombre de recherches, textes, études ou documents portant sur l'aide à l'apprentissage dans le réseau collégial. Nous visions bien sûr par cette démarche à mettre à jour nos connaissances sur le sujet. En deuxième lieu, nous avons également passé en revue un certain nombre de modèles théoriques de résolution de problèmes et de décision de façon à pouvoir présenter aux décideurs du collège un choix de solutions structuré et

5. ANALYSE DIAGNOSTIQUE DE LA SITUATION

5. ANALYSE DIAGNOSTIQUE DE LA SITUATION

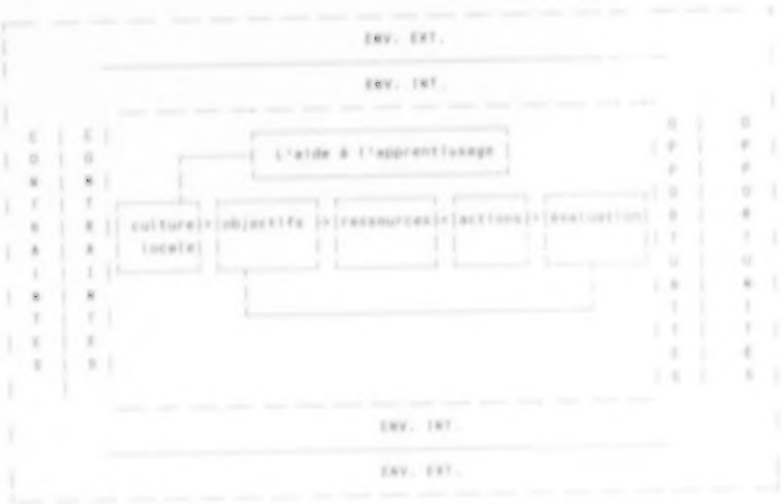
5.1 Mise en modèle du diagnostic

Pour établir un diagnostic relativement précis et complet de la situation au collège en matière d'aide à l'apprentissage, nous commencerons, comme le suggère Miller (Miller p.128) dans des études du genre, par illustrer globalement cette situation à l'aide d'un modèle général présenté à l'illustration B.

Considérons d'abord que le processus d'aide à l'apprentissage au collège se situe à l'intérieur de deux types d'environnement: l'un externe et l'autre interne. A l'intérieur de chacun de ces environnements se retrouvent des facteurs de contrainte qui limitent les pouvoirs décisionnels du collège en matière d'aide à l'apprentissage et des facteurs d'opportunité qui donnent au Collège la possibilité d'exercer ces mêmes pouvoirs par rapport au sujet concerné. A l'intérieur de ces deux types d'environnement donc s'exerce un processus d'aide à l'apprentissage dont la configuration systémique peut théoriquement être représentée selon la séquence que l'on retrouve à l'intérieur de l'illustration B soit: culture locale -> objectifs -> ressources -> actions -> évaluation.

Chacun des termes de cette séquence peut engendrer à son tour ses propres sous-systèmes tels que définis par Kast & Rosenzweig (Kast & Rosenzweig, p. 120-121). Voyons à quoi cela correspond au Collège de Trois-Rivières.

ILLUSTRATION 8



8. Modèle général de présentation de la situation en aide à l'apprentissage au Collège de Trois-Rivières

5.2 L'environnement externe

5.2.1 Facteurs de contrainte

Cinq principaux facteurs externes de contrainte limitent à notre avis de façon importante les interventions du Collège dans le domaine de l'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage.

a) La mission même des collèges

Comme formulé dans la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel (L.R.Q. C-29, a.1, sept. 87), les collèges ont comme mission d'assurer l'enseignement général et professionnel de niveau collégial. Cette mission comporte implicitement un volet quantitatif et un autre qualitatif.

D'une part, ce doit être un objectif constant pour les collèges que d'assurer une formation de niveau collégial au plus grand nombre possible de personnes de façon à contribuer activement aux volontés de démocratisation et d'accessibilité aux études collégiales maintes fois entendues et écrites depuis la naissance des cégeps. D'autre part, ce doit aussi être un objectif constant pour ces derniers que d'assurer une formation qui soit de qualité et qui se caractérise par sa dimension fondamentale, autre concept maintes fois évoqué depuis les vingt dernières années dans le réseau collégial.

Concrètement, cette mission à double volet place le Collège de Trois-Rivières dans la position suivante: 1° ou bien il admet des élèves jusqu'à pleine capacité physique répondant ainsi aux objectifs de plus grande accessibilité aux études collégiales; 2° ou bien il n'admet que ceux et

celles qui ont des "chances raisonnables" de mener à terme leurs études et profiter ainsi de la formation fondamentale offerte; 3° ou bien encore il tente annuellement, par essais et erreurs, de réaliser le difficile équilibre entre ces deux volets d'une même mission. C'est cette dernière voie que le Collège a empruntée et, dans les circonstances, c'est probablement la voie la plus indiquée.

En effet, nous avons déjà vu que le Collège de Trois-Rivières admet un peu plus d'élèves avec une cote de classement au secondaire inférieure à 65 (39.7%) qu'ailleurs dans le réseau collégial (36.5%). Rappelons ici que ce pourcentage ne vaut que pour la période 1982-1986. Il faut toutefois se rappeler que parmi ces 39.7%, un élève sur deux terminera tout de même ses études collégiales. Plus encore, les études de Terrill (Terrill, 1986, p. 9) démontrent que près de 22% des élèves admis avec une cote de classement <50 obtiendront quand même un D.E.C. Or, selon les dires d'un a.p.i. du collège, très rares sont ceux qui font une demande d'admission au collège avec une cote <50. Les élèves ayant une telle cote se sont, pour la très grande majorité, déjà disqualifiés en n'obtenant ni leur D.E.S. ni un bon nombre de cours préalables. Alors, quand un élève sur cinq (22%) a une chance de terminer ses études collégiales, faut-il lui donner l'occasion de saisir cette chance? Nous pensons que oui.

Dans la même volonté de savoir si le Collège n'était pas trop "permissif" dans l'acceptation de candidatures collégiales, nous avons examiné les pourcentages d'élèves admis aux 1er, 2e et 3e tours du SRAM pour les trois dernières années, aux sessions Automne. Le tableau 8 nous présente ces données pour les élèves admis en 1re année collégiale exclusivement.

TABLEAU 8

Répartition des élèves admis en 1re année au Collège de Trois-Rivières selon les tours 1, 2 et 3 du SRAM pour les sessions Automne 86-87-88.

SESSIONS		A-86				A-87				A-88			
TOURS		1re	2e	3e	TOTAL	1re	2e	3e	TOTAL	1re	2e	3e	TOTAL
DEM.		2331	331	143	2805	2140	296	137	2573	2222	218	144	2584
ADM	N	1843	251	111	2205	1760	262	114	2096	1871	175	125	2171
	N/NT	84%	11%	5%	100%	83%	12%	5%	100%	86%	8%	6%	100%
REF	N	488	80	32	600	400	54	23	477	351	43	19	413
	N/DT	17%	3%	1%	21%	16%	2%	1%	19%	14%	2%	1%	17%

N : Nombre d'admissions pour chaque tour

NT: Nombre total d'admissions pour les 3 tours

DT: Demande totale d'admission pour les 3 tours

On y remarque, entre autres, que le pourcentage d'élèves admis au 3e tour du SRAM est de l'ordre de 5 à 6%. Et, bien qu'il n'existe pas de chiffres précis là-dessus au collège — ce serait une suggestion que d'en établir — un A.P.I. nous faisait remarquer qu'au moins 50% des élèves admis au 3e tour l'étaient parce qu'ils avaient omis de fournir leur demande aux 1er ou 2e tours et non parce qu'ils avaient été refusés à ces deux premiers tours.

En fait, le principe général au collège est d'admettre les meilleurs élèves dans les programmes contingentés et d'admettre tous ceux et celles qui ont leur D.E.S., ou qui sont en voie de le compléter, et qui ont les cours préalables requis. Si l'élève est admis dans un programme n'exigeant qu'un seul préalable, il doit démontrer qu'il est inscrit et en voie de réussir ce cours.

Si l'élève est admis dans un programme exigeant deux cours préalables, il doit être inscrit dans au moins un des deux cours et être en voie de le réussir.

Enfin, pour les programmes exigeant trois préalables, l'élève doit être inscrit et en voie de réussir deux des trois cours préalables. Il faut aussi noter que si les mathématiques constituent un de ces préalables, elles doivent être en voie de réussite au moment de l'étude du dossier.

Voilà donc comment compose le Collège avec le double volet de sa mission au chapitre des admissions. Faute de pronostic d'échec assuré au début du processus, il "donne la chance au coureur" laissant à l'élève et à ses professeurs le soin de tirer les conclusions qui s'imposent à même la performance réelle de celui-ci. Mais on ne peut sûrement pas dire pour cela qu'il accepte "tout le monde". A preuve, son

pourcentage de REFUS varie entre 21% et 17% pour les trois dernières années. Que parmi les élèves admis, il y en ait un "certain nombre" qui n'aient pas les aptitudes nécessaires pour terminer leurs études collégiales, c'est une réalité que plusieurs enseignants et enseignantes pourraient confirmer. Nous disons toutefois que, dans les faits, ce nombre est beaucoup plus restreint que d'aucuns le croient, qu'il est inhérent à des instruments de pronostic ex ante qui n'ont pas encore atteint une pleine fiabilité (ex: les conditions d'admission prévues à l'article 18 du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, pp.15-18) et, enfin, qu'à tout considérer, il vaut peut-être mieux laisser au personnel enseignant et à l'élève le soin de procéder in vivo à la vérification des aptitudes nécessaires à la réussite des études collégiales. Nos propos s'appliquent bien sûr ici à ceux et celles qui satisfont aux conditions minimales d'admission et non pas à toutes les demandes d'admission adressées au collège.

b) Documents prescriptifs

Certains documents prescriptifs tels les Cahiers de l'enseignement collégial, le Règlement sur le régime pédagogique du collégial et certaines parties des conventions collectives agissent aussi comme facteurs externes de contrainte dans l'action des collèges en matière d'aide à l'apprentissage. Notre point de vue ici n'exprime pas que de telles règles officialisées soient nocives à l'égard du sujet traité. Il ne fait que mettre en lumière l'aspect limitatif et externalisé de ces règles.

c) Règle d'admission universitaire dite des "22 ans"

Dans l'ensemble des universités québécoises, il

existe des conditions particulières d'admission selon lesquelles peut être admise dans certains programmes une personne qui n'a pas obtenu son D.E.C. mais qui a néanmoins suivi et réussi certains cours préalables du collégial. Dans d'autres programmes universitaires, l'expérience de travail pertinente peut remplacer les cours préalables comme condition d'admission jumelée toujours à la règle des 22 ans.

Avec l'existence de telles conditions, il devient tentant pour un cégepien ou une cégepienne qui se voit offrir un travail à temps complet d'abandonner ses études collégiales et d'expérimenter un certain temps le monde du travail, quitte à compléter des études universitaires après 22 ans. Aucune étude, à notre connaissance, n'a cherché à cerner l'effet de ces conditions particulières d'admission universitaire sur la poursuite des études collégiales. Il y aurait là une piste de recherche intéressante pensons-nous. En attendant, le Collège de Trois-Rivières demeure relativement impuissant devant ce facteur externe de contrainte et ce, même si des efforts de concertation entre l'U.Q.T.R. et le Collège de Trois-Rivières ont été tentés. En témoigne l'adoption en 1985 d'une charte de collaboration régionale de l'enseignement supérieur tel que rapporté dans un Avis du Conseil supérieur de l'éducation adressé au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science le 15 avril 1988 (Conseil supérieur de l'éducation, 1988, p. 43).

d) Les contraintes financières des collèges

Depuis une dizaine d'années, les collèges ont dû assumer une succession de compressions budgétaires illustrées au graphique II. Bon an mal an, ces compressions se chiffrent à près de 5 à 10 M de dollars annuellement. En dollars constants, l'enveloppe budgétaire globale de l'enseignement régulier est demeurée la même depuis 1977 comme

l'indique par ailleurs le graphique III. Pendant ce temps, non seulement la clientèle étudiante du collégial passait-elle de 106 174 à 137 124 élèves entre 1976-1977 et 1985-1986 (Bulletin statistique, Recherche et développement, vol. 10 no 6, p. 13), mais elle s'alourdissait davantage en termes de besoins de formation comme en témoigne la problématique des échecs et abandons entre autres.

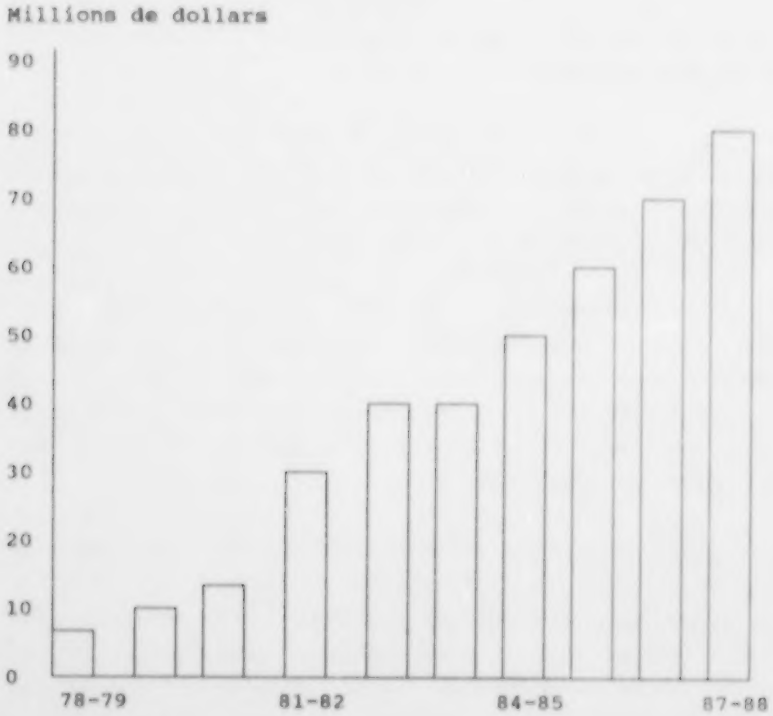
Au Collège de Trois-Rivières, la clientèle étudiante, pour la même période passait de 3 659 à 4 602 élèves à temps plein au régulier (idem p. 70). Elle est actuellement de 4 521 pour l'année 1988-1989.

Parallèlement à ces données, l'enveloppe budgétaire globale pour l'enseignement régulier pour les quatre dernières années passait de 21 463 645$ en 1984-85 à 22 009 200$ en 1987-1988 ce qui donne approximativement une moyenne de financement de 4 800$/élève si l'on inclut les sommes allouées au salaire enseignant.

Selon les dires du directeur des services administratifs du collège, il faut compter qu'environ 95% de l'enveloppe budgétaire globale est affectée à des dépenses pratiquement incompressibles (80% pour la masse salariale et 15% pour frais d'opération tels: chauffage, entretien, électricité, gardiennage, etc.). Il reste donc, mutatis mutandis, un pourcentage de 5% de l'enveloppe totale à affecter au fonctionnement habituel du collège.

GRAPHIQUE II

Compressions budgétaires (cumulées-indexées) dans l'enseignement régulier, 1978-1988.

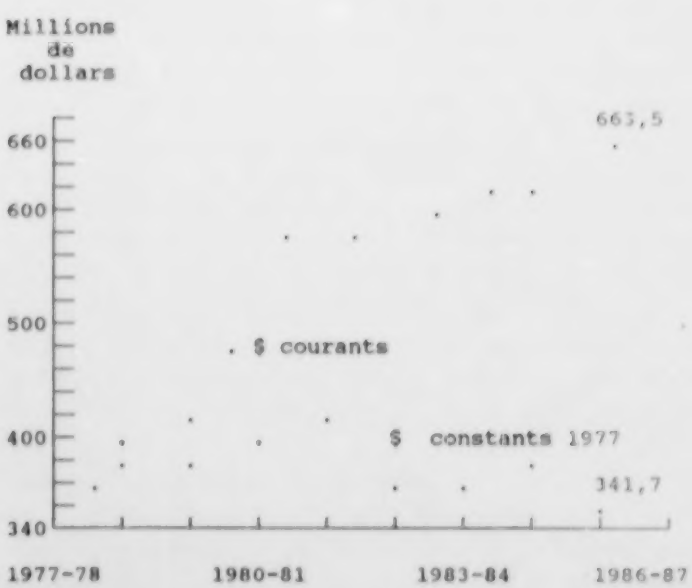


Source: Conseil des collèges, L'allocation des ressources financières au réseau collégial pour l'année 1987-1988, avril 1987: 53.

Reproduit dans: CSN-FNEEQ-FEESP, Les CÉGEPS ont-ils un avenir? Boréal 1988, p. 285.

GRAPHIQUE III

Évolution de l'enveloppe budgétaire globale de l'enseignement régulier, 1977-1987.



Source: Conseil des collèges, L'allocation des ressources financières au réseau collégial pour l'année 1987-88, avril 1987: 53.

Reproduit dans: CSN-FNEEQ-FEESP, Les Cégeps ont-ils un avenir? Boréal, 1988, p. 284.

En fait, pour l'exercice financier 1987-88 le bilan financier du Collège fait voir un résultat défavorable de-238 744$ à l'enseignement régulier. Ce déficit au collège est "épongé" par les recettes du Service de l'éducation aux adultes alimentées par les subventions gouvernementales, les contrats de formation avec l'entreprise privée et la non imputation de certaines dépenses de fonctionnement du Service, celles-là assumées à même le budget régulier du collège. Mais comme, d'une part, une bonne partie de ces revenus ne repose pas sur une base statutaire et que, d'autre part, les besoins du Service de l'éducation aux adultes se feront de plus en plus considérables dans l'avenir, le Collège peut difficilement financer des dépenses à long terme à même cette unique source de revenus. Il en perdrait du coup la mince marge de manoeuvre qu'il possède et devrait également, à plus ou moins longue échéance, mettre fin aux "projets de développement" qu'il finance actuellement à même les revenus en intérêts des surplus accumulés principalement par le Service de l'éducation aux adultes.

Un comité de la Commission pédagogique étudie actuellement cette question du "sous-financement" du collège, principalement de ses activités de formation. Avec tout le respect qu'on peut avoir pour les membres de ce comité, il faut néanmoins se demander si l'absence d'autonomie financière du Collège et la compression constante de sa principale source de revenus ne représentent pas des contraintes externes suffisamment fortes, à l'heure actuelle, pour tuer dans l'oeuf les efforts d'un comité de ce genre. En attendant de tirer une conclusion définitive à ce sujet, on ne peut que s'associer aux propos du Conseil des collèges (Conseil des collèges, 1988, p. 68) et conclure avec ce dernier:

"Il va aussi de soi que les compressions budgétaires importantes qui ont été imposées au réseau collégial au cours de la dernière décennie ont mis en veilleuse ou en péril des projets d'assistance aux élèves en difficulté.

Le Conseil des collèges est d'avis que le moment et venu d'octroyer des ressources supplémentaires au réseau collégial pour permettre à tous les collèges de mettre en oeuvre d'importantes mesures d'aide aux élèves qui en ont besoin ... il s'agit là d'une priorité ..."

e) La tâche des enseignants et enseignantes

S'il est vrai que, depuis 1982, c'est l'ensemble du personnel des collèges qui a été appelé à devenir plus "performant", c'est sûrement par l'augmentation de la tâche des enseignants et enseignantes que la situation des élèves en difficulté d'apprentissage est la plus affectée. Encore ici, c'est presqu'à l'unanimité que les nombreux intervenants et intervenantes du réseau ont souligné l'impossibilité physique dans laquelle se trouve un enseignant ou une enseignante d'encadrer ses élèves quand le nombre de ces derniers varie entre 150 et 200 élèves par session (Conseil des collèges, 1988, p. 36), Comité d'étude sur la tâche des enseignantes et enseignants de CEGEP, 1988, p. 61, Vigneault & St-Louis, 1987, p. 28, etc.).

A cette détermination provinciale du quantum d'enseignants et d'enseignantes s'ajoutent les nombreuses inéquités engendrées par une méthode de calcul de la tâche qui pénalise, entre autres, ceux et celles qui dispensent des cours à pondération 3-0-3.

Au Collège de Trois-Rivières, on retrouve la majorité de ces cours dans les programmes de Français,

Philosophie et Sciences humaines, programmes où l'on retrouve un nombre élevé d'élèves en difficulté. Comme l'indiquait le rapport Grégoire, Turcotte & Dessureault (Grégoire, Turcotte & Dessureault, 1985, p.86) et le Comité d'étude sur la situation de la tâche des enseignantes et enseignants de CEGEP, (Comité d'étude sur la situation de la tâche des enseignants et enseignantes de CEGEP, 1988, p. 62), c'est surtout au chapitre du nombre d'élèves, du type et de la quantité de corrections impliquées que ces programmes se trouvent pénalisés.

Le tableau 9 nous indique l'évolution des charges individuelles moyennes par département pour la période 1984-1985 à 1987-1988 au collège. Les chiffres sont présentés en ordre décroissant.

On peut noter que parmi les huit premiers départements présentant des c.i. supérieures à 40, sept relèvent des spécialisations ou techniques professionnelles. Par ailleurs, pour le reste des départements mentionnés, il n'est pas possible de dégager des tendances selon les "disciplines" ou les "spécialisations".

En fait, alors que, pour les disciplines offrant des cours à pondération 3-0-3, c'est le poids du facteur P.E.S. qui se trouve à être sous-évalué dans la formule de calcul de la c.i., pour les spécialisations ou programmes professionnels, c'est le poids du nombre de préparations de cours qui se trouve surtout à être sous-évalué dans la même formule de calcul. Comme le soulignent les membres du Comité d'étude sur la situation de la tâche des enseignants et enseignantes de CEGEP (Comité d'étude sur la situation de la tâche des enseignants et enseignantes de CEGEP, 1988, p. 57), les programmes professionnels impliquent souvent une plus grande diversité de préparations de cours que les

programmes du secteur général pour l'enseignant ou l'enseignante qui y oeuvrent.

Ce qui est certain en tout cas, c'est que la grande majorité des enseignants et enseignantes n'y trouve pas son compte dans cette formule de calcul de la charge individuelle (c.i.).

TABLEAU 9

Évolution des charges individuelles moyennes par département au Collège de Trois-Rivières, pour la période 1984-85 à 1987-88. Ordre décroissant.

Années Départ.	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88	Moyenne 1984-85 à 1987-88
T. pepetières	41,72	43,95	41,35	43,64	42,67
Soins infirmiers	38,05	46,01	40,50	42,76	41,83
T. documentation	40,77	42,42	41,11	42,42	41,68
Gét. & travaux publics	39,52	41,55	41,06	44,28	41,61
Mathématiques	40,66	41,47	40,90	42,36	41.35
T. administratives	42,51	41,00	38,29	41,03	40.71
T. diététique	39,53	41,66	38,52	42,53	40.51
T. poli-ières	38,18	40,54	38,66	42,79	40.01
Physique	40,40	38,06	40,04	40,03	39.63
Education physique	38,83	40,81	40,54	38,12	39.58
T. Travail social	37,36	38,67	39,04	42,46	39.38
Informatique	37,00	38,57	38,83	41,74	39.04
T. hygiène dentaire	37,10	37,18	40,01	41,49	38.95
Chimie	37,85	39,52	37,44	40,10	38.83
Arts plast. et appl.	38,04	39,67	38,89	38,57	38.79
Géo.et histoire	37,07	38,29	41,13	38,43	38.73
Biologie	38,79	38,07	38,07	39,31	38.56
T. bureau	37,90	35,67	40,92	39,49	38.50
Econ. et politique	38,58	37,36	39,05	38,86	38.46
Electrotechnique	39,84	38,59	37,51	37,86	38.45
Sciences sociales	35,38	37,92	41,43	39,09	38.45
Psychologie	38,44	37,85	38,85	38,27	38.35
T. méconique	40,51	38,00	36,77	37,74	38.26
Langues	36,93	38,21	37,81	39,45	38.10
Anglais	37,06	35,09	40,14	38,38	37.67
T. métallurgie	36,08	37,47	37,20	38,74	37.37
Philosophie	36,62	36,03	36,93	37,01	36.65
Musique	35,54	32,53	39,90	37,68	36.41

Par ailleurs, le tableau 10 montre l'évolution de la charge individuelle moyenne au collège (c.i.) pour la même période.

TABLEAU 10

Évolution de la charge individuelle moyenne au Collège de Trois-Rivières pour la période 1984-85 à 1987-88

Années	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88
C.I.	38,44	39,04	39,31	40,17

On notera ici l'augmentation constante de la charge individuelle moyenne au collège pour la période concernée.

C'est sur ces données explicites que nous terminons notre analyse des facteurs d'environnement externe qui exercent des contraintes pour le Collège en matière d'intervention en aide à l'apprentissage. Quant aux facteurs d'environnement externe qui offrent des opportunités au Collège pour intervenir en matière d'aide à l'apprentissage, ils se résument à notre avis à trois types principaux: les programmes de formation du secondaire, la notoriété du Collège, le profil psycho-sociologique de l'élève.

5.2.2 Facteurs d'opportunité

a) Les programmes de formation du secondaire

Le Collège de Trois-Rivières, on le sait, peut

difficilement intervenir dans le contenu et la qualité de la formation offerte au secondaire. Il faut, comme le consacre l'expression, "prendre l'élève comme il nous arrive". Cela n'empêche toutefois pas que des actions puissent être prises pour favoriser un meilleur arrimage entre le secondaire et le collégial. Déjà le Conseil des collèges annonçait dans son bulletin d'information de décembre 1988 (Conseil des collèges, 1988, p. 2) que ce sujet retiendrait son attention dans son rapport annuel 1988-89.

Au plan local, à l'automne 1988, l'adjoint au D.S.P. responsable de l'encadrement scolaire "réactivait" les rencontres de discussion avec des intervenants et intervenantes du milieu secondaire local et du collège pour en arriver éventuellement à la formation d'une table de concertation locale secondaire-collégial. A ce jour, quatre rencontres ont déjà eu lieu entre les membres de ce groupe de travail. Certains sujets de discussion ont été arrêtés pour les rencontres à venir, d'autres ont déjà été examinés. Mentionnons parmi ces sujets: les cours préalables en particulier en mathématiques et en sciences, l'information scolaire, l'organisation scolaire, etc.

Il faudra bien sûr poursuivre dans cette direction au plan de la concertation de ces deux ordres d'enseignement locaux. La tâche sera d'autant plus exigeante pour le Collège que, d'ici quelques mois, l'intégration du primaire et du Secondaire devrait être réalisée, ce qui aura notamment comme effets de multiplier par quatre le nombre des interlocuteurs au niveau secondaire et de rendre plus ardue la concertation dans la mesure où les représentants et représentantes du primaire auront eux aussi leurs dossiers à défendre.

b) La notoriété du Collège

La perception du Collège que les gens de son environnement externe ont influence non seulement la clientèle à venir mais aussi l'ensemble des attitudes avec lesquelles se présente cette clientèle au collège. Beaucoup de personnes rencontrées nous ont dit avoir l'impression que le Collège de Trois-Rivières dégage une image plutôt laxiste des conditions de vie et de travail dans lesquelles l'élève aura à oeuvrer à son arrivée au collège. De telles observations se retrouvent également ailleurs dans le réseau collégial (Landry, Pédagogie collégiale, vol 1, no. 4, p. 12).

Le Collège de Trois-Rivières a, eu égard à son image, une responsabilité évidente à assumer. Il a déjà commencé à le faire d'ailleurs, notamment en se dotant en 1988 d'un plan de communications. Mais en ce qui regarde l'aide à l'apprentissage en particulier, c'est d'abord par un programme d'information scolaire efficace qu'il a cru bon faire connaître au milieu externe et à son éventuelle clientèle les conditions de vie et de travail qui prévalent en son sein.

Depuis 1984, le Collège s'est doté d'un Comité de l'information scolaire qui planifie annuellement les activités à ce sujet. Le Comité permanent d'information scolaire et professionnelle prévoyait dans son plan d'action pour l'année 1988-89 des dépenses de l'ordre de 30 900$. Dans les faits, il s'est vu octroyer la somme de 18 000$. Cela exclut évidemment la proportion de salaires affectée aux tâches d'information scolaire réalisées par les quatre a.p.i. et l'attachée d'administration affectée à l'encadrement scolaire avec la secrétaire qui l'assiste. Bon an mal an, c'est près de 300 heures que les a.p.i. consacrent en tout à l'information scolaire alors que près de 90% de la

tâche de l'attachée d'administration et de sa secrétaire est consacré à ce sujet. En salaires, cela représente approximativement un montant global de 58 420$ qui s'ajoute aux crédits alloués de 18 000$. On peut donc dire que l'information scolaire coûte au Collège un minimum de 76 420$ excluant ici la portion de salaire liée à la portion de tâches consacrée à ce dossier par l'adjoint au D.S.P. responsable de ce secteur. Il est difficile d'évaluer le nombre marginal d'élèves que doit "recruter" le secteur de l'information scolaire pour "rentabiliser" ses opérations. Le financement du salaire des MED indépendant de la clientèle vient compliquer ce calcul. On peut toutefois raisonnablement estimer qu'en ne prenant que le 20% résiduel du montant total accordé par élève (4 800$) — 80% allant aux salaires —, il faudrait recruter à la marge à peu près 80 élèves pour que ce service puisse se rentabiliser sur une base strictement comptable. Cela se produit probablement actuellement bien qu'on n'ait pas de chiffres précis à ce sujet.

Nous nous sommes d'ailleurs demandé à ce propos s'il ne vaudrait pas mieux dégager les a.p.i. des tâches d'information scolaire pour consacrer plus de temps à l'aide pédagogique comme telle. L'examen de la question nous amène à penser que non. D'abord ces derniers ont une expertise approfondie des programmes à la fois du secondaire et du collégial. Ils ont également une connaissance étroite et impliquée de l'environnement pédagogique au collège. Ils ont, enfin, par expérience, une connaissance sensible des pièges et difficultés qui "guettent" le futur élève dans la réussite de ses études collégiales. Quand les a.p.i. vont faire de l'information scolaire dans les écoles polyvalentes, ils ne livrent pas que des "contenus de programmes", ils témoignent également de ce qu'est et de ce que comprend la vie pédagogique au collège. Ils établissent du coup de

premiers contacts avec des élèves qu'ils sont susceptibles de revoir l'année suivante au collège. Dans un programme d'aide aux élèves en difficulté, on peut dire que cette tâche d'information scolaire des a.p.i. est éminemment préventive et, pour cette raison en particulier, il convient de la maintenir croyons-nous. Dans la même veine, la décision de confier les tâches de support logistique à l'information scolaire à une attachée d'administration affectée à l'encadrement scolaire nous apparaît, prima facie, tout à fait justifiée. La gestion des vidéos, des monographies, des demandes départementales, l'organisation des visites d'écoles polyvalentes au collège, l'organisation des séances d'informations des a.p.i. dans ces mêmes écoles, etc., autant de tâches qui entrainent la nécessité de fonctions de coordination. En résumé, il importe donc de souligner ici que les efforts consentis par le Collège pour améliorer son programme d'information scolaire vont de pair avec un traitement préventif des difficultés d'apprentissage et qu'à ce titre ils méritent d'être maintenus.

c) Le profil psycho-sociologique de l'élève

Comme tous les autres, l'élève en difficulté d'apprentissage possède une histoire personnelle que le Collège ne peut évidemment pas changer. Il peut néanmoins, dans ses limites, tenter d'atténuer les effets nocifs, s'il en est, de ce contexte psycho-sociologique dans lequel l'élève a évolué. Au Collège de Trois-Rivières, il existe un certain nombre de ressources pour intervenir en ce sens et sur lesquelles nous reviendrons plus loin.

Il est une dimension sur laquelle toutefois le Collège n'est pas encore intervenu concrètement par rapport au profil psycho-sociologique de l'élève en difficulté, et c'est celui de la relation travail à l'extérieur et études.

Quelques observations nous amènent à penser qu'il est pressant de dégager une position ou une politique à ce sujet.

Dans l'enquête que nous avons menée auprès des élèves, 51% de ces derniers disaient exercer un travail à l'extérieur. Parmi ceux-ci, 25% travaillaient entre 5 et 10 heures/semaine, 39% entre 10 et 15 heures, 20% entre 15 et 20 heures et 16% 20 heures et plus. Plus encore, parmi ceux et celles qui travaillaient, 72% percevaient cette source de revenus comme indispensable pour répondre à leurs besoins vitaux identifiés comme le logement, la nourriture, les loisirs et les vêtements. Une autre étude menée au collège (N. Meunier & L. Dufresne, texte non encore publié) confirme à 3 ou 4% près ces pourcentages d'élèves qui exercent un travail rémunéré à l'extérieur du collège et le nombre d'heures moyen consacrées à ce travail.

Une enquête récente du Bureau de la statistique du Québec (1986), rapportée par Vigneault & St-Louis (Vigneault & St-Louis, 1987, p. 18), nous apprend par ailleurs que 50% des élèves considérés comme résidents au Québec ne reçoivent aucune aide financière de leurs parents.

Parallèlement à ces données, l'opinion est partagée au collège quant à la considération que l'on doit accorder à ce phénomène. Si 60% du personnel ayant répondu à notre questionnaire considèrent que "le travail à l'extérieur est une raison suffisante pour permettre à l'élève de faire son cours collégial dans le nombre de sessions qu'il veut, 91% en revanche considèrent qu'on ne devrait pas permettre à un élève de se "fabriquer" un horaire avec des journées de 9 heures de cours pour l'unique raison d'un travail à l'extérieur. Dans la pratique pédagogique, c'est un fait connu que certains enseignants et enseignantes se montrent "conciliants" devant cette réalité alors que d'autres, au

contraire, font preuve de plus d'intransigeance. Un intervenant des Services pédagogiques nous disait, quant à lui, que le Collège n'avait pas à gérer le travail à l'extérieur de l'étudiant ou étudiante. Cette réalité ne cause probablement pas de problèmes pour la majorité des élèves qui travaillent mais qui réussissent néanmoins relativement bien leurs études collégiales. Les études à ce sujet ne permettent pas de dégager des conclusions définitives. La réalité risque toutefois d'être tout autre pour les élèves qui travaillent plus de 20 heures/semaine (16%) ou qui éprouvent des difficultés scolaires. On notera au passage la proximité des pourcentages d'élèves qui travaillent plus de 20 heures/semaine avec les pourcentages d'E et d'AB. Dans ces cas, jusqu'où peut et doit aller le Collège pour donner à ces élèves des conditions d'apprentissage adéquates tout en n'intervenant pas de façon unilatérale dans les conditions de vie de ces élèves.

A la suite de premières réflexions amorcées en 1987-88 à ce sujet, la Commission pédagogique du collège a formé à l'automne 1988 un sous-comité pour étudier toute cette question. A ce jour, le sous-comité ne s'est réuni qu'à deux reprises. Nous lui laisserons donc le soin de poursuivre plus loin sa réflexion. Pour avoir de notre côté réfléchi sur le sujet et examiné comment ce problème était traité dans les autres collèges — en fait, un seul collège avait une politique explicite à ce sujet —, nous émettrons, à titre de suggestions, cinq principes généraux qui devraient prévaloir dans l'étude de cette question:

- l'élève a le <u>droit</u> d'exercer un travail à l'extérieur;

- l'élève assume les conséquences de l'exercice de ce droit;

- le Collège peut encadrer l'exercice de ce droit, quand il a des raisons sérieuses de croire que le fait de travailler à l'extérieur nuit considérablement aux apprentissages de l'élève;

- le Collège peut faciliter l'exercice de ce droit, quand c'est possible de le faire et quand cela ne porte pas atteinte ou préjudice au principe de l'équité;

- le Collège peut, quand la situation le nécessite, prendre entente avec l'employeur pour aménager un horaire convenable à l'élève, à l'employeur et au Collège.

Nous terminerons ici l'examen des facteurs d'environnement externe concernant l'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage au Collège de Trois-Rivières. Regardons maintenant ce qu'il en est des facteurs d'environnement interne.

5.3 L'environnement interne

5.3.1 Les facteurs internes de contrainte

En théorie tout au moins il y a très peu de contraintes absolues apportées par l'environnement interne. En effet, le Collège possède toujours la prérogative de faire des choix selon les priorités du milieu. En pratique, on comprend toutefois que les choix ne sont pas toujours sans limite, que les changements ne viennent pas toujours du simple fait de les vouloir. Parmi ces facteurs de contrainte, il faut nommer:

a) La taille du collège

Avec une clientèle régulière de plus de 4 500

pouvaient se retrouver dans une situation du genre. Les grilles de cours particulièrement chargées de certains programmes, les aménagements d'horaires faits par les élèves eux-mêmes et la contrainte des locaux laissent croire à un nombre substantiel d'élèves ayant neuf heures de cours dans une journée de la semaine. Le responsable de la gestion des systèmes nous signalait à cet égard qu'une analyse de l'horaire-maître nous permettrait d'arriver à une assez bonne approximation du nombre d'élèves placés dans une telle situation. Faute de temps, nous n'avons pu procéder à cette tâche. Il nous apparait néanmoins anormal que, pour avoir accès à une donnée aussi importante que celle-là, il faille s'astreindre à une tâche d'analyse ne nous permettant que des approximations comme résultat. Un système de gestion sophistiqué comme celui du Collège de Trois-Rivières devrait pourvoir fournir rapidement une telle information.

Comme le soulignait R. Ducharme (Ducharme, R & D...et plus, V.2, no 9, p.8) une telle situation dans laquelle un élève se voit attribuer neuf heures de cours dans une même journée est indéfendable au plan de l'apprentissage et ne peut trouver sa justification que par l'expression de contraintes administratives ou physiques comme c'est le cas pour l'insuffisance de locaux au Collège de Trois-Rivières.

Il y aurait bien sûr la possibilité théorique de solutionner ce problème en étendant le cadre horaire des cours jusqu'en soirée comme semble le permettre l'article 8-3.02 de la convention collective des enseignants et enseignantes actuellement en vigueur (Entente intervenue entre d'une part la FNEEQ et d'autre part le CPNC, 1988, p. 203). Mais une telle situation présenterait des inconvénients tels qu'il apparait préférable de l'écarter actuellement. Parmi ces inconvénients, mentionnons: impact sur la vie départementale et la disponibilité des enseignants et

enseignantes, frais encourus par le maintien des services en soirée et surtout forte résistance à prévoir dans le milieu. Sur ce dernier point, les données que nous avons recueillies montrent en effet que 27% seulement des répondants et répondantes considéreraient une telle solution comme très ou assez efficace, 39% la considéreraient comme très ou assez applicable et 21% comme très ou assez acceptable.

Une solution de cette nature qui se ferait contre la volonté de l'ensemble du personnel du collège perdrait beaucoup de sa légitimité.

Dans ce contexte, le manque actuel de disponibilité de locaux risque de constituer pour un temps encore indéfini un facteur de contrainte interne relativement important pour le Collège.

5.3.2 Les facteurs internes d'opportunité

Parmi les nombreux facteurs d'environnement interne sur lesquels le Collège peut intervenir concernant la problématique d'aide à l'apprentissage, on peut noter:

a) Le cadre normatif

C'est principalement à l'intérieur du recueil des Règlements, politiques et procédures du Cégep de Trois-Rivières que l'on retrouve une bonne partie des normes et règles qui assurent le fonctionnement habituel du collège. Parmi ces règles et politiques, nous avons retenu pour fins d'analyse celles qui touchent plus directement à la problématique étudiée.

a.1 La politique du français

Il est bien connu actuellement dans le réseau collégial que l'une des principales difficultés d'apprentissage des élèves réside dans la pauvreté de l'expression écrite en français.

La politique du français actuellement en vigueur au collège (PED, 004, p. 1/2) prévoit, parmi d'autres mesures, que l'évaluation du français se fait dans tous les cours (a.12) et qu'elle est explicitement prévue au plan de cours. L'examen des plans de cours que nous avons effectué pour l'ensemble des cours de la session Automne 1988 indique que des règles et/ou dispositions touchant le français écrit sont présentes dans 410 plans de cours sur un total de 536. Le nombre de plans de cours concernés doit être ici interprété dans le sens où le précise la NOTE accompagnant le tableau 11 apparaissant aux pages 83 et 84 à venir. Par ailleurs, plus de la moitié (214) de ces 410 plans de cours, dans lesquels apparaissent des dispositions concernant la qualité du français écrit, ne font que mentionner que le professeur se réserve le droit de refuser un travail écrit dans un français de mauvaise qualité. Cette règle générale, au demeurant peu évaluative, présente l'inconvénient d'imposer une "double correction" aux enseignants et enseignantes déjà lourdement chargés et, par un effet pervers, amène même certains ou certaines d'entre eux à négliger l'application d'une telle politique pour ne pas se pénaliser dans leur charge de travail. Un enseignant du département de psychologie applique une variante de cette pratique qui nous apparaît intéressante pour ceux et celles qui hésitent à "enlever des points" pour la qualité du français écrit, mais qui ne veulent pas non plus s'imposer une double correction. Ce dernier corrige effectivement le travail, mais "suspend" la note tant et aussi longtemps que

l'élève n'a pas recopié son travail dans un français écrit de qualité acceptable, cette dernière condition étant explicitement définie en termes de nombre limite de fautes par page, de construction de phrases etc. L'élève qui ne recopie pas son travail se voit attribuer la note 0. Aux dires de cet enseignant, cette pratique se veut très efficace.

Ceci dit, il n'est pas facile de contrôler comment, dans les faits, la politique de français prévue au plan de cours est effectivement appliquée. L'article 4.10.2 de la nouvelle politique du français actuellement en consultation au collège (Actualités pédagogiques, v.8, no.2, p.6) prévoit qu'il appartient conjointement aux départements et aux Services pédagogiques de voir à cette application. Il nous semble, quant à nous, qu'une telle vérification passe aussi par une plus grande explicitation des dispositions adoptées par certains départements dans leur politique de français écrit. Actuellement, non seulement ce ne sont pas tous les plans de cours qui rendent compte d'une telle politique de français écrit, mais les normes départementales en cette matière demeurent à peu près inconnues pour la moitié ou plus des plans de cours examinés puisqu'elles relèvent de la discrétion exclusive de l'enseignant ou de l'enseignante.

a.2 La politique d'AB

La politique d'AB prévue dans ce recueil (Ped 007, p. 1/1) prévoit, parmi d'autres mesures, que l'élève qui désire abondonner un cours doit se procurer une formule d'abandon au Service de l'aide pédagogique individuelle avant la date limite et qu'il "devrait" par la suite rencontrer son a.p.i. . Or, dans les faits, l'élève qui désire abandonner un cours se procure actuellement sa formule au Bureau du registraire et la retourne au même endroit sans rencontrer

son a.p.i. Cette pratique est conforme à celle prévue au Guide pédagogique (Guide pédagogique 1986-87, p. 5) mais diffère de celle prévue au Recueil de Règlements, politiques et procédures évoqué plus haut.

Mise à part cette absence de concordance entre deux procédures officiellement écrites, celle prévue au Guide pédagogique présente actuellement certaines lacunes dont les deux principales sont assurément d'exclure l'enseignant ou l'enseignante et l'a.p.i. du processus d'abandon de cours par l'élève. Comme l'élève n'est qu'invité à rencontrer son a.p.i. et que le professeur est tout à fait absent du processus, il s'en suit que l'élève n'a pas à justifier sa décision d'abandonner un cours. Ce droit qui lui est reconnu se transforme progressivement en une banalisation de l'abandon de cours et en une démarche habituelle à adopter en cas de difficulté scolaire. Le fait aussi de faire de la procédure d'AB une démarche "bureaucratique" plutôt qu'interpersonnelle" a fait en sorte que même chez les intervenants et intervenantes qui "gèrent" cette procédure, un contrôle bureaucratique de type rétroactif — au sens où l'entend M. Lizée (Miller, 1985, p.307) —, s'est installé dans le traitement des dossiers d'abandons. On attend en effet qu'il y ait "une bonne pile" de formulaires remplis pour faire la saisie des AB et inscrire ces AB aux dossiers des élèves. Avec une telle procédure on ne peut que constater à posteriori la courbe des AB. Le suivi de l'élève s'en trouve alors négligé. Enfin, comme nous le soulignait un conseiller d'orientation, la banalisation des AB et la multiplication qui s'en suit, pénalisent aussi l'élève "moyen" ou "moyennement fort" dans sa demande d'admission à l'université par le jeu de la cote Z. Cet élève peut, par exemple, se situer parmi les dix premiers d'un groupe de trente élèves avant la date limite d'abandon et se retrouver, après cette même date, parmi les dix

élèves, le Collège a dû mettre en branle une diversité de structures, de services et de ressources humaines qui rendent plus difficiles les efforts de concertation. Au sujet de l'aide à l'apprentissage et des besoins d'encadrement que l'on y associe généralement, il est clair, comme le souligne Gingras (Gingras, 1984, p.13), qu'il devient beaucoup plus ardu d'assurer un suivi pour une telle population que pour une clientèle de 350 à 400 élèves par exemple.

b) Le nombre de locaux disponibles

Sur 227 locaux (cf. GPE 665) servant en général aux fins d'enseignement, les salles de cours et laboratoires situés ou au pavillon des Humanités ou à celui des Sciences comptent pour 152 de ce nombre total. Parmi ces 152 locaux, 66 ne peuvent recevoir que 25 étudiants ou moins. Par ailleurs, 86 locaux peuvent recevoir entre 25 et 40 élèves.

Avec une clientèle actuelle de 4 521 élèves et une capacité maximale évaluée à près de 4 900 élèves par le D.S.P. — ce qui supposerait alors que tous les locaux-classes actuels seraient occupés cinq jours par semaine de 8h20 à 17h40 —, le Collège arrive actuellement à ses limites quant à ses possibilités "d'agrandir par en-dedans" comme le consacre l'expression.

En plus de rendre plus ardu le développement de nouveaux services au collège, ce manque de locaux a aussi un impact sur le cadre horaire de cours imposé à l'élève.

Bien que les personnes affectées à la confection des horaires fassent tout en leur pouvoir pour éviter que des élèves se retrouvent avec des journées comptant neuf heures de cours, une telle réalité est néanmoins existante au collège. Il nous a été impossible de savoir combien d'élèves

derniers élèves si onze élèves ont abandonné et s'il occupe toujours le dixième rang du groupe. Il faudra de toute évidence revoir cette procédure. C'est d'ailleurs ce à quoi s'attarde la Direction des services pédagogiques dans les consultations qu'elle mène actuellement sur ce sujet auprès des départements.

Les consultations que nous avons menées de notre côté permettent néanmoins de dégager dès maintenant certaines pistes d'intervention. Ainsi chez le personnel enseignant et professionnel:

- 59% considèrent le fait de limiter le nombre d'abandons possibles par session comme très ou assez efficace, 74% le considèrent comme très ou assez applicable et 53% comme très ou assez acceptable;

- 87% considéreraient comme très ou assez efficace le fait d'obliger un élève à rencontrer son professeur ou professeure avant d'abandonner un cours, 75% considéreraient ce fait comme très ou assez applicable et 87% comme très ou assez acceptable;

- 69% considéreraient comme très ou assez efficace le fait d'obliger un élève à rencontrer son a.p.i. avant d'abandonner un cours, 70% considéreraient ce fait comme très ou assez applicable et 76% comme très ou assez acceptable; (Nous reviendrons plus loin sur cette mesure qui pose au plan opérationnel des difficultés importantes).

- enfin les faits de rapprocher la date limite d'AB du début de la session et d'éliminer la possibilité d'abandonner un cours obligatoire reçoivent des appuis minoritaires chez ce personnel, tant au plan de l'efficacité appréhendée que de leur acceptabilité.

Chez les élèves:

- 61% se disent tout à fait ou assez d'accord avec le fait que le Collège ne permette les AB qu'après que les élèves eurent rencontré leur professeur ou professeure sur le sujet;

- le pourcentage baisse à 55% quand il s'agit d'obliger l'élève à rencontrer son a.p.i.;

- par ailleurs une majorité d'élèves s'oppose au fait de fixer un nombre limite d'AB par session et au fait de rapprocher la date limite d'AB du début de la session;

Dans l'ensemble, on peut très certainement conclure qu'élèves comme personnel enseignant et professionnel seraient d'accord pour impliquer l'enseignant ou l'enseignante dans la démarche de l'élève désireux d'abandonner un cours.

a.3 La politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages

L'article 31 du Règlement sur le régime pédagogique du collégial (Règlement sur le régime pédagogique du collégial, 1984, p. 35) demandait aux collèges en 1984 de se doter d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages dont l'entrée en vigueur était prévue pour le 1er juillet 1984 selon l'article 40 du même Règlement (Règlement sur le régime pédagogique du collégial, 1984, p. 17).

Au Collège de Trois-Rivières cette politique fut adoptée au début de l'année 1986. Soulignons ici que, trois ans plus tard, l'étude de certains sujets de cette politique reste encore en plan: système de notation uniforme, nombre

d'évaluations dans un cours, correction annotée des travaux, etc..

L'examen des plans de cours que nous avons effectué nous amène d'ailleurs à faire quelques observations sur les pratiques d'évaluation des apprentissages en vigueur dans les départements. Le tableau 11 présente en synthèse ces données. Ainsi:

- la grande majorité des plans de cours présente, conformément aux règles adoptées dans le cadre de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, des dispositions concernant l'évaluation de la qualité du français écrit (76%), la présence aux cours (86%) et les reprises d'examens (74%);

- par ailleurs 49% des plans de cours renferment des dispositions au sujet de la remise des travaux en retard;

- en ce qui a trait aux dispositions normalement prévues aux plans de cours touchant la remise et la conservation des travaux, à peine 19% des plans de cours en font état;

- les critères de correction des travaux et examens ne sont mentionnés, quant à eux, que dans 11% des plans de cours;

- le calendrier des évaluations n'est précisé, pour sa part, que dans 12% des plans de cours;

TABLEAU 11

Fréquence d'apparition de certaines règles et/ou dispositions pédagogiques générales se retrouvant à l'intérieur des plans de cours.

Règles/dispositions concernant	No	Nt	%
Politique du français	410	536	76
Travaux en retard	262	536	49
Conservation et remise des travaux	102	536	19
Absence aux cours	462	536	86
Reprise d'examen	397	536	74
Calendrier des évaluations	63	536	12
Critères de correction	60	536	11
Modalités standard d'évaluation continue: tests, travaux, rapports de laboratoire	529	536	99
Modalités particulières d'évaluation continue: journal de bord, exposés oraux, projets étudiants, créations, etc.	128	536	24
Plagiat	178	536	33
Discipline en classe	49	536	9
Conseils méthodologiques aux élèves	41	536	7

TABLEAU 11 (suite)

Règles/dispositions concernant	No	Nt	%
Disponibilité de l'enseignant ou de l'enseignante	31	536	5
Invitations particulières faites aux élèves en difficulté à rencontrer l'enseignant (e)	24	536	4
Notes standardisées	62	536	12
Evaluation de la participation au cours	48	536	9

No : Nombre de plans de cours comprenant les règles et/ou dispositions présentées dans la colonne de gauche.

Nt : Nombre total de plans de cours examinés.

% : Pourcentage de plans de cours comprenant les règles et/ou dispositions présentées dans la colonne de droite.

Note: Dans les cas où plusieurs enseignants ou enseignantes faisaient un plan de cours commun nous avons multiplié ce plan de cours par le nombre de professeurs ou professeures impliqués .

- une standardisation des notes d'évaluation n'est pratiquée que dans 12% des plans de cours, sous la responsabilité de deux départements. On sait qu'un tel sujet doit éventuellement faire l'objet d'étude au Collège dans le cadre de la poursuite de l'élaboration de sa politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages;

- l'évaluation continue est présente dans tous les plans de cours.

Par ailleurs, les dispositions touchant plus directement l'aide à l'apprentissage se font, somme toute, fort discrètes dans les plans de cours. Ainsi:

- à peine 7% des plans de cours contiennent des conseils pratiques et méthodologiques pour aider les élèves dans le cours concerné;

- à peine 4% des plans de cours contiennent des dispositions invitant particulièrement les élèves en difficulté d'apprentissage à rencontrer leur professeur ou professeure;

- une offre de disponibilité sous forme d'horaire ou d'énoncé ne se retrouve que dans 5% des plans de cours. Ce qui ne veut évidemment pas dire que les enseignants ou enseignantes n'en discutent pas en classe.

- il est étonnant de constater aussi qu'à peine 9% des plans de cours présentent des dispositions faisant en sorte d'évaluer la participation des élèves en classe que ce soit sous forme de coévaluation ou d'autoévaluation. Dans un contexte où plusieurs enseignants et enseignantes se plaignent du manque de discipline de leurs élèves, de leurs efforts minimes, de leur peu d'intérêt et de motivation, on se serait attendu à ce que plus d'enseignants et d'enseignan-

tes valorisent quantitativement et explicitement les comportements de motivation et d'intérêt de leurs élèves. Nous n'hésiterons pas, quant à nous, à en faire une recommandation générale, applicable à tous les cours;

- nous remarquons enfin que, de façon générale, les formules d'évaluation utilisées par les enseignants et enseignantes demeurent assez traditionnelles — ce qui ne juge en rien de leur valeur — et se résument à des examens, des travaux et rapports de laboratoire. En fait, 24% des plans de cours présentent des formules d'évaluation d'usage peu fréquent: journal de bord, exposés oraux, projets étudiants, vidéos, créations, etc.

Il eût été intéressant et important, à notre avis, de pouvoir recenser le nombre d'examens dits "objectifs", "semi-objectifs" et "traditionnels". Malheureusement à peine cinq ou six plans de cours fournissaient de telles précisions. Quand, sur le terrain de la pratique quotidienne enseignante, [illegible] de tâche d'enseignement et faiblesse d'expression [illegible] èves s'affrontent, il apparaît nécessaire de [illegible]ment se négocient les compromis. À notre connaissance, il n'existe pas de données explicites sur le sujet dans le réseau collégial. Une étude en ce sens serait bienvenue.

a.4 La politique des cours complémentaires

Le Collège offre en moyenne entre 125 et 130 cours complémentaires par année au choix des élèves. La répartition donne la possibilité aux élèves de choisir leur cours complémentaire parmi 50 à 60 cours par session. L'élève choisit trois cours par ordre de priorité et une très grande majorité de ces choix se trouve acceptée par le système de traitement informatisé. Il n'y a donc pas de problèmes aigus

à ce sujet.

Toutefois, l'article A.5 de la politique des cours complémentaires (PED, 011, p. 1/2) prévoit que le Collège "encouragera le développement de cours institutionnels — dits aujourd'hui d'établissement — complémentaires ... pour répondre à des besoins du milieu". A cet égard, on doit noter que parmi les 128 cours complémentaires figurant à la banque générale 1988-1989, neuf cours sont des cours d'établissement provenant de départements du collège, mais un seul vise en partie la clientèle ici étudiée. Il s'agit du cours 956-004-87 intitulé Français écrit: récupération.

Il est permis de croire que le Collège de Trois-Rivières n'a probablement pas exploité suffisamment, depuis 1983, cette filière des cours complémentaires d'établissement lui permettant de répondre à des besoins spécifiques tels ceux relatifs à l'aide à l'apprentissage.

Par ailleurs, un certain nombre de personnes rencontrées dans le collège lors de nos entrevues sélectives nous ont souligné que le nombre actuel de 50 à 60 cours complémentaires s'offrant actuellement au choix de l'élève ne pose pas par lui-même de problèmes. Ces personnes s'interrogent plutôt si le temps n'est pas venu au collège — et dans le réseau — de revoir en partie ou à tout le moins pour la clientèle particulière des élèves en difficulté d'apprentisssage certains éléments de la vocation générale attribuée aux cours complémentaires dont en particulier le libre choix quasi absolu de l'élève à cet égard. Déjà certaines normes tels les préalables universitaires viennent restreindre les possibilités de choix de cours complémentaires pour un certain nombre d'élèves. Ensuite — et surtout devrions-nous dire — quand un élève en difficulté d'apprentissage manque d'outils pour accéder à une formation

fondamentale, quelle logique peut amener un collège à laisser à cet élève le soin de faire un choix de cours qui risque de n'avoir rien de "fondamental" et tout "d'accessoire"? Il n'est évidemment pas question d'enlever toute possibilité de choix de cours complémentaires pour les élèves en difficulté d'apprentissage, appréhendée ou réelle. Mais de l'avis des personnes interrogées — et nous opinons dans le même sens —, il y aurait probablement lieu d'encadrer davantage ce choix soit en restreignant l'éventail de cours offerts à cette clientèle, soit en lui imposant un ou deux cours complémentaires, soit encore en rendant l'éventail de choix offerts à l'élève tributaire de son rendement scolaire. Il y aurait là à notre avis des voies de solutions intéressantes à explorer pour donner à cette clientèle en difficulté d'apprentissage les outils de formation prioritaires dont elle a besoin.

b) Le cadre opérationnel

Il n'est pas de notre intention ici de vouloir présenter avec détails tous les éléments et moments du cadre opérationnel qui trouvent leurs aboutissants dans le dossier et le vécu pédagogiques des élèves. À ce compte-là, nous aurions cédé la plume à plus compétent que nous.

Nous voulons simplement examiner ce qui, dans le cadre habituel des opérations pédagogiques au collège, intervient le plus directement quant au traitement du problème des élèves en difficulté d'apprentissage. Pour ce faire, nous nous attarderons aux principaux dossiers qui monopolisent le travail des aides pédagogiques individuels à différents moments de l'année scolaire.

Le tableau 12 présente un calendrier-type des dossiers confiés aux a.p.i. selon divers moments de l'année

scolaire. Ce calendrier s'applique évidemment mutatis mutandis.

Quelques observations doivent être notées relativement à ce calendrier et aux activités qui y sont programmées:

b.1 Tâches morcellées au Service de l'a.p.i.

Les tâches des a.p.i. se regroupent selon des blocs relativement denses qu'il est très difficile de déplacer, d'allonger ou de raccourcir. Nous sommes en présence d'un flux de travail qui apparaît en séquences de tâches, les unes ou bien dépendantes des autres ou bien dépendantes de facteurs extérieurs tels le calendrier du secondaire ou la période d'admission au SRAM. Ce caractère morcellé des tâches des a.p.i. limite de façon très importante les possibilités d'intervenir à ce niveau en ce qui concerne les élèves en difficulté d'apprentissage. Par exemple, si l'on voulait demander aux a.p.i. de rencontrer les élèves qui demandent à abandonner un cours au mois d'octobre (entre 1500 et 2000 demandes d'AB), le personnel actuel ne suffirait pas; mais même si on embauchait un a.p.i. supplémentaire, ce dernier — ou les cinq se répartissant la clientèle — n'absorberait les tâches ajoutées que pour la période du mois d'octobre après laquelle il faudrait ou bien lui confier des tâches de développement ou bien répartir à cinq personnes le reste du travail qui se fait déjà à quatre personnes. Nous reviendrons plus loin sur ce sujet quand nous traiterons des ressources humaines. De la même façon, si l'on décidait d'enlever certaines tâches aux a.p.i. pour qu'ils consacrent plus de temps aux élèves en difficulté, ces tâches étant concentrées dans le temps, l'intervention des a.p.i. en aide à l'apprentissage demeurerait forcément concentrée elle aussi, ce qui impliquerait une absence de suivi efficace. En

fait, toujours par rapport à l'exemple des AB, il n'y aurait guère d'autre choix que celui de tamiser au maximum le volume de demandes d'AB, soit en limitant le nombre permis d'AB, soit en obligeant une rencontre préalable avec l'enseignant ou enseignante ou soit par toute mesure autre que celle de rencontrer l'a.p.i. Dans les circonstances, en effet, il est tout à fait impossible que les a.p.i. rencontrent à l'intérieur d'une période de deux semaines un tel nombre d'élèves, particulièrement au mois d'octobre où s'effectuent en même temps les choix de cours.

b.2 Les AB et les choix de cours

Comme nous venons de le souligner, le tableau 12 révèle une congestion importante de rencontres a.p.i.-élèves au mois d'octobre en période de choix de cours et d'AB. Ce problème tient au fait qu'au collège les choix de cours pour la session Hiver se font tôt à l'automne et arrivent en même temps que la date limite d'AB. Le résultat est que les a.p.i. ne peuvent rencontrer tous les élèves qui demandent une consultation pour un cas ou l'autre. Fixer la période de choix de cours à la fin septembre n'est guère possible compte tenu que les a.p.i. sont en tournée d'information auprès des élèves de 1ère année à ce moment-là et que, de toute façon, il serait vraiment tôt pour ces derniers de choisir leurs cours de la session Hiver à peine un mois après le début de la session Automne. Par ailleurs, reporter la période des choix de cours en novembre entre en conflit avec les sessions d'information scolaire qu'entreprennent les a.p.i. dans les écoles polyvalentes.

TABLEAU 12

Calendrier-type des principales opérations du Service de l'a.p.i.

Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin
1-1-1-1-1	4-4	6-6-6-6-6	8-8-8	9-9-9-9-9	
1-1-		6-6-6-6-6	8-8-8-8-8	9-9-9-	10-10-10-10-10
2-2-2	5-5-5-5-5	7-7-7-7-7	8-8-8-8-8		11-11-11-11-11
2-2-2-3-3		7-7-7-7-7		3-3-3-3-	3- 3- 3- 3- 3
4-4-4-	2-2-2-2-2				

Juillet	Août	Septembre	Octobre	Novembre	Décembre
	1-1-1	4-4-2-2-2	8-8-8	5-5-5-5-5	5- 5- 5
	1-1-12-12-12	2-2-	8-8-8-8-8	14-14-14-14-14	5- 5- 5- 5- 5
		13-13-13-13-13	8-8-8-8-8	2-2-2-2-2	5- 5- 5- 5- 5
	2-2-2-2-2	13-13-13-13-13	6-6-6-6-6	2-2-2-2-2	
	2-2-4-4-4	13-13	6-6-6-6-6		

Légende

(1) : analyse des préalables
(2) : rencontres d'élèves pour modification d'horaires
(3) : analyse de D.E.C.
(4) : article 33 (rencontres)
(5) : information dans les polyvalentes
(6) : rencontres pour les AB
(7) : admissions 1er tour
(8) : choix de cours (inscription)
(9) : admissions 2e tour
(10) : perfectionnement
(11) : admissions 3e tour
(12) : horaires en rejet
(13) : rencontres des concentrations
(14) : admissions Hiver

Du côté de la date limite d'AB, fixer celle-ci à la fin septembre aurait le double inconvénient d'entrer en conflit avec la tournée des a.p.i. auprès des élèves de 1ère année et de forcer ceux-ci à prendre une décision à cet égard sans avoir toutes les informations nécessaires — résultats scolaires entre autres —. Au demeurant, soulignons qu'une telle mesure ne retiendrait l'appui que de 19% des élèves consultés dans notre enquête. En fait, la simultanéité des périodes de choix de cours et d'AB pose un problème dans la mesure où l'on considère qu'il serait <u>important</u> que les élèves désirant abandonner un cours rencontrent leur a.p.i. au préalable.

On peut néanmoins poser une question ici: est-ce vraiment la mesure à privilégier? Personne ne niera qu'une rencontre avec l'a.p.i. permet à l'élève de prendre connaissance de l'impact d'un éventuel AB sur son cheminement scolaire; en ce sens-là, l'incitation à une telle rencontre demeurera toujours souhaitable. Mais une donnée importante manque au tableau: celle de l'efficacité marginale d'une telle rencontre dans la décision de l'élève. Il serait important que le <u>Service de l'a.p.i.</u> recueille des données à ce sujet de même que sur les motifs d'AB. Un a.p.i. nous confiait à cet égard que, selon lui mais sans chiffres pour le démontrer, il n'y avait pas un élève sur dix qui <u>changeait</u> sa décision après avoir rencontré son a.p.i. Si tel devait être le cas, vaut-il le coup de mettre en branle une opération de rencontres systématiques de tous les élèves désirant abandonner un cours en modifiant de façon importante le cadre opérationnel?

Si l'on souhaite vraiment que les a.p.i. rencontrent le plus d'élèves possible en demande d'AB de cours, il faudra alors revoir le mode d'inscription par choix de cours et évaluer s'il n'y aurait pas possibilité de procéder aux

inscriptions par mode-horaire un peu comme cela se fait à l'U.Q.T.R. ou au C.E.G.E.P. Lionel-Groulx. Toutefois si une telle modalité présente des avantages de souplesse administrative, elle implique aussi un certain nombre d'inconvénients dont en particulier une allocation professorale et une répartition de tâches effectuées sur des bases essentiellement prévisionnelles et un mécanisme de file d'attente dans l'inscription aux cours apparaissant à l'horaire.

b.3 Les admissions

Les admissions des 1er et 2e tours du SRAM monopolisent passablement de temps chez les A.P.I.. Bon an mal an, ceux-ci y consacrent chacun une quinzaine de jours dont une dizaine pour les admissions de 1er tour. Comme le SRAM raffine de plus en plus les profils scolaires des élèves qui soumettent leur candidature et comme un bon nombre de ces candidatures se transforment en des admissions quasi automatiquement, il serait peut-être souhaitable que les dossiers d'admission ne présentant pas de problèmes particuliers puissent être traités par des personnes du Secrétariat de l'a.p.i. ou au Bureau du registraire plutôt que par les a.p.i. eux-mêmes. Un de ceux-ci nous confiait récemment que, selon les programmes, approximativement 50% du temps consacré par l'a.p.i. aux admissions pourrait être "récupéré" par quelqu'un d'autre. Cela nous apparait d'autant plus pertinent de procéder à un tel examen de la question que la période des admissions du 1er tour se situe durant les deux dernières semaines de mars, moment particulièrement stratégique de la session pour intervenir auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage.

b.4 Gestion des préalables, cours d'appoint et changements de programme

Ces trois sujets n'ont pas fait l'objet de cueillettes de données précises dans le milieu de notre part. Des raisons expliquent ce fait, dont en particulier la consultation actuelle que mène la Direction des services pédagogiques sur les deux premiers sujets.

Le lecteur qui voudra avoir une vue d'ensemble du ou des problèmes que posent les cours préalables et les cours d'appoint dans le réseau collégial pourra se référer au document Du collège à l'université: l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur du Conseil supérieur de l'éducation (Conseil supérieur de l'éducation, 1988, pp. 14-16).

Au plan local, le document de consultation départementale préparé par l'adjoint au D.S.P. responsable de l'encadrement scolaire sur ce sujet présente avec détails, lui aussi, cette problématique des cours préalables et des cours d'appoint. C'est essentiellement autour de la justification des cours préalables et de la comptabilisation, pour fins de certification, des cours d'appoint que gravitent les problèmes amenés par ces sources de référence.

De façon plus particulière toutefois, en ce qui concerne les cours préalables, un a.p.i. nous informait que le système actuel de gestion pédagogique G.P.C. ne considère pas les cours du secondaire faits à l'Education aux adultes et ne prend pas en compte suffisamment rapidement les cours réussis en reprise par un élève. Le travail de vérification du dossier de cet élève par l'a.p.i. s'en trouve d'autant alourdi puisque l'échec antérieur du cours par cet élève figure encore à son dossier. Il faudrait pouvoir procéder à

b.4 Gestion des préalables, cours d'appoint et changements de programme

Ces trois sujets n'ont pas fait l'objet de cueillettes de données précises dans le milieu de notre part. Des raisons expliquent ce fait, dont en particulier la consultation actuelle que mène la Direction des services pédagogiques sur les deux premiers sujets.

Le lecteur qui voudra avoir une vue d'ensemble du ou des problèmes que posent les cours préalables et les cours d'appoint dans le réseau collégial pourra se référer au document Du collège à l'université: l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur du Conseil supérieur de l'éducation (Conseil supérieur de l'éducation, 1988, pp. 14-16).

Au plan local, le document de consultation départementale préparé par l'adjoint au D.S.P. responsable de l'encadrement scolaire sur ce sujet présente avec détails, lui aussi, cette problématique des cours préalables et des cours d'appoint. C'est essentiellement autour de la justification des cours préalables et de la comptabilisation, pour fins de certification, des cours d'appoint que gravitent les problèmes amenés par ces sources de référence.

De façon plus particulière toutefois, en ce qui concerne les cours préalables, un a.p.i. nous informait que le système actuel de gestion pédagogique G.P.C. ne considère pas les cours du secondaire faits à l'Education aux adultes et ne prend pas en compte suffisamment rapidement les cours réussis en reprise par un élève. Le travail de vérification du dossier de cet élève par l'a.p.i. s'en trouve d'autant alourdi puisque l'échec antérieur du cours par cet élève figure encore à son dossier. Il faudrait pouvoir procéder à

une mise à jour la plus immédiate possible du dossier du secondaire des élèves en une telle situation et il faudrait également que le système de gestion actuel prenne en compte les cours des élèves du secondaire suivis à l'Education aux adultes. Pour l'heure, ce problème vient d'abord des mécanismes de transmission d'informations sur les dossiers scolaires entre le secondaire et le centre de traitement des dossiers scolaires au ministère de l'Éducation. A ce titre, la solution réside d'abord à ces niveaux.

Quant aux changements de programme des élèves, nous avons fait le choix — discutable certes — de ne pas examiner en profondeur cette question parce que nous ne sommes ni convaincus de son caractère "problématique" ni convaincus du lien qu'il faille faire entre ce phénomène et le sujet des élèves en difficulté d'apprentissage. On évalue actuellement qu'entre 20 et 25% des élèves (La Presse, 7 jan. 1989, p. A-5) changent de programme d'études en cours de formation dans le réseau collégial. Au collège, la situation à ce sujet se présente dans des proportions moindres avec un taux de changement variant entre 10 et 15% selon les années (tableau comparatif, données internes 06-88). Certes, un tel pourcentage peut refléter, en théorie à tout le moins, des problèmes d'orientation scolaire ou des difficultés d'apprentissage non prévus dans un ou des programmes d'études particuliers. Un tel pourcentage complique également la planification de la gestion pédagogique et mobilise temps et énergie chez le personnel de l'aide pédagogique individuelle. Mais justement: il apparaît important que l'élève en cours de formation collégiale puisse procéder à de telles réorientations scolaires quand placé devant des difficultés imprévues. Il n'y a pas lieu à notre avis d'exagérer le caractère plus ou moins problématique d'un tel pourcentage de changements de programme. Dans un contexte où les élèves effectuent des

premiers choix d'orientation dès les dernières années du secondaire avec un nombre limité de personnes ressources pour les conseiller, dans un contexte socio-économique fluctuant où le marché du travail sollicite à la fois les formations générale et spécialisée, comment s'étonner d'un tel phénomène? Il serait peut-être même inquiétant que le système d'enseignement collégial soit devenu à ce point rigide qu'il fasse "tout" pour diminuer de tels changements de programmes afin, entre autres, d'assurer sa cohésion interne. Nous partageons à cet égard l'avis d'un a.p.i., rencontré au colloque provincial sur l'aide à l'apprentissage tenu à Sherbrooke les 2 et 3 mars 1989, selon lequel les changements de programme peuvent même, en dernier recours, faire partie d'un ensemble de solutions à proposer aux élèves en difficulté d'apprentissage. Voilà donc pourquoi ce sujet ne sera pas considéré ici comme problématique par lui-même.

b.5 La gestion pédagogique de dossier de l'élève

S'il faut en croire les dires de l'adjoint au D.S.P. responsable de l'encadrement scolaire et ceux d'un a.p.i., l'embauche plus ou moins récente d'un responsable de la gestion des systèmes a considérablement amélioré l'efficacité administrative générale dans la cueillette et la production d'informations relatives aux dossiers pédagogiques des élèves. L'auteur du présent rapport a pu, d'ailleurs, à maintes reprises, obtenir les informations nécessaires à ses travaux grâce à la collaboration des responsables de ce secteur. Le projet DEFI qui sera bientôt implanté dans les collèges du SRAM annonce également d'autres facilités et raffinements dans la gestion pédagogique du dossier de l'élève. Enfin, au secteur de l'encadrement scolaire du collège, un projet de carte d'étudiant fait actuellement l'objet de discussions. Quoique les applications d'une telle carte au plan de la gestion pédagogique

demeurent encore à être étudiées et explicitées, le but général visé par un tel projet est de personnaliser davantage les services offerts aux élèves, entre autres, dans le domaine de la gestion pédagogique.

Toujours au chapitre de la gestion pédagogique du dossier de l'élève, trois problèmes principaux semblent préoccuper à la fois les corps professoral et professionnel oeuvrant en particulier avec des élèves susceptibles d'éprouver des difficultés d'apprentissage scolaire.

b.5.1 Absence d'informations sur les groupes-classes en général

Beaucoup d'enseignants et d'enseignantes se plaignent du manque d'information sur les élèves — particulièrement ceux de première année, première session — auxquels ils ont à enseigner. Selon eux, des informations sur certaines caractéristiques sociologiques (âge, travail, statut d'étudiant, etc.), sur les antécédents scolaires de formation, sur le rendement scolaire etc. leur permettraient de mieux connaître leurs élèves dès le début des cours.

Il faut se demander ici si ce n'est pas davantage au plan des pratiques pédagogiques de l'enseignant ou de l'enseignante qu'un tel problème trouvera sa solution la plus efficace plutôt que dans la mise sur pied d'un système de gestion des informations qui risque d'être lourd et onéreux et qui risque aussi de contrevenir aux dispositions de la Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels (L.R.Q. C.A-21).

Au plan des pratiques pédagogiques, au moins trois professeurs du collège ont pris comme habitude de joindre à leurs plans de cours une fiche signalétique qu'il est suggéré

à l'élève de remplir et de remettre au professeur à la fin du premier cours ou au début du deuxième. Il nous apparaîtrait éminemment souhaitable qu'une telle pratique puisse être généralisée à l'ensemble des enseignants et enseignantes désireux de mieux connaître les caractéristiques de leurs groupes-classes. Cette pratique comporte en effet comme principaux avantages: une grande souplesse d'adaptation au type d'informations requises par les enseignants et enseignantes, un respect de la vie personnelle des élèves par son caractère volontaire et ses garanties de confidentialité, et enfin une efficacité administrative à peu près maximale en ce qu'elle requiert peu d'encadrement administratif si ce n'est de s'assurer que l'usage de telles fiches signalétiques respecterait l'esprit et la lettre de la loi citée précédemment.

b.5.2 Identification des élèves à risques dans les groupes-classes

Plusieurs enseignants et enseignantes ont aussi souhaité pouvoir connaître dès le début de leurs cours les élèves qui représentent des risques importants d'E ou d'AB scolaires et ce, particulièrement à la première session de la première année collégiale. Selon Terrill (Terrill, 1986, p.6) les élèves admis au collégial avec une cote de classement au secondaire inférieure à 65 réussissent en moyenne 63% de leurs cours à la 1re session. Ce sont donc des élèves qui risquent éventuellement de "tomber" sous les dispositions de l'article 33 du Règlement sur le régime pédagogique du collégial (Règlement sur le régime pédagogique du collégial, 1984, p. 13).

Nous avons vérifié avec le responsable de la gestion des systèmes au collège si le fait d'ajouter un indicateur permettant d'identifier, sur les listes d'élèves remises aux

enseignants et enseignantes, le ou les élèves admis avec une cote de classement au secondaire inférieure à 65 pouvait présenter des difficultés majeures par rapport au fonctionnement actuel du système de production de ces listes. Il semble que non selon les dires de la personne interrogée. L'ajout d'un tel indicateur devrait pouvoir se faire sans un alourdissement marqué des opérations.

Avant de procéder à une telle opération, il nous apparaîtrait toutefois indiqué que le Collège obtienne un avis juridique explicite sur ce que permet et ne permet pas la Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels (L.R.Q. C.A. 21) en ce qui concerne une telle pratique d'identification. Cela apparaît d'autant plus important que si une telle pratique pouvait être permise légalement, dans le respect de normes définies, il y aurait probablement lieu alors de l'étendre au cas des élèves soumis aux dispositions de l'article 33 du Règlement sur le régime pédagogique du collégial (Règlement sur le régime pédagogique du collégial, p. 13). Dans le cas où une telle pratique devait être jugée non conforme aux dispositions de la même loi, il faudrait alors concevoir un formulaire d'autorisation de l'élève à procéder à une telle identification. Dans un tel cas, la portée légale de l'autorisation d'un élève âgé de moins de 18 ans devrait aussi être vérifiée.

b.5.3 Contrôle concurrent du rendement scolaire des élèves

Dans un chapitre portant sur les types de contrôles existant à l'intérieur d'une organisation, M. Lizée (Miller, 1985, p. 307) parle du contrôle concurrent comme d'un type de contrôle qui s'effectue presque au fur et à mesure que se produit l'action.

Au Collège de Trois-Rivières, des statistiques de rendement scolaire sont produites régulièrement par le secteur de l'encadrement scolaire, mais cette production concerne des résultats scolaires finals.

Or, les enseignants, les enseignantes et a.p.i. sont unanimes à dire qu'il serait souhaitable qu'ils puissent s'informer entre eux du rendement scolaire de certains élèves au fur et à mesure que progresse la session de façon à pouvoir intervenir concurremment dans le cheminement de l'élève. Ce problème se pose dans tous les collèges du réseau et il semble utopique qu'on puisse prétendre le régler complètement. Des solutions comme les bulletins de mi-session, l'acheminement continu des notes de l'élève au Service de l'a.p.i., la mise sur pied d'un réseau interne informatisé d'échanges d'informations apparaissent certes comme possibles mais aussi comme empreintes de lourdeur en termes de tâches et de coûts de toutes sortes. Sans compter également qu'un tel échange de renseignements nominatifs devrait se faire dans le respect des normes de la loi citée précédemment.

Deux avenues de solutions nous apparaissent à première vue plus simples et plus efficaces.

D'abord, comme les a.p.i. se répartissent les dossiers d'élèves par programmes, il nous apparaîtrait possible qu'une fois par année, à la première session, le Collège tienne une journée pédagogique par programme à l'intérieur de laquelle chaque a.p.i. concerné serait appelé à rencontrer les professeurs et professeures dudit programme et à échanger avec eux, entre autres, sur le cas d'élèves en difficulté d'apprentissage. Une telle journée, ou partie de journée, pourrait s'insérer à l'intérieur des journées pédagogiques du collège normalement prévues au calendrier

scolaire, mais devrait toutefois être tenue avant la date limite d'AB pour plus d'efficacité.

Une autre piste de solutions à envisager pourrait être celle d'une fiche de rendement scolaire que les enseignants et enseignantes, désireux de connaître la performance scolaire d'un ou de plusieurs élèves dans d'autres cours que le leur, pourraient distribuer à leurs élèves et leur demander de remplir sur une base volontaire, avec les garanties de confidentialité qu'il convient.

Les trois problèmes d'identification et d'échanges d'informations que nous venons de présenter constituent des lacunes importantes dans la gestion pédagogique actuelle du dossier des élèves. Nous y avons joint des propositions de solutions, qui répondent à notre avis aux demandes pressantes du corps professoral sur ce sujet. Il reste toutefois un quatrième et dernier point à traiter en rapport avec la gestion pédagogique du dossier des élèves, il s'agit ici de la production des statistiques de rendement scolaire.

b.5.4 Production des statistiques de rendement scolaire

La production de telles statistiques au collège s'est considérablement améliorée depuis, en particulier, l'entrée en poste de l'actuel adjoint au D.S.P. responsable de l'encadrement scolaire et de celle plus récente du responsable de la gestion des systèmes. Ceci dit, les recherches qui ont mené à la rédaction du présent rapport nous ont permis de constater certaines lacunes dans la production de ces statistiques de rendement scolaire. Parmi ces lacunes, on peut noter:

- une production tardive de certaines statistiques: par

exemple au moment d'écrire ces lignes, les dernières statistiques complètes comparées SRAM-T.R. disponibles dataient de 1986. Aussi, le pourcentage d'élèves soumis aux dispositions de l'article 33 à l'Hiver 1988 et réinscrits à l'Automne 1988 n'était pas disponible;

- diversité des sources et documents statistiques: les documents rendant compte de statistiques de rendement scolaire s'alimentent à même des documents de compilation diversifiés qui ne présentent pas toujours les "mêmes chiffres" bien qu'à cet égard les différences n'introduisent pas d'erreurs très importantes;

- un certain manque d'uniformité dans les statistiques produites: par exemple, certaines statistiques traitent des élèves admis, d'autres des élèves inscrits et d'autres ne font pas cette distinction. Egalement, certaines statistiques traitent d'AB signifiés et non-signifiés alors que d'autres ne traitent que d'AB en général. Certaines statistiques d'E comprennent des statistiques d'AB non-signifiés, etc.;

- une production aléatoire dans le temps de ces statistiques: il est possible que dans les opérations internes, les statistiques de rendement scolaire soient généralement produites sensiblement à la même période. Le calendrier des opérations des services pédagogiques n'en fait toutefois par mention ni à la session Automne (1988) ni à la session Hiver (1989). Il semble plutôt que la date de production de ces statistiques varie au gré du volume des opérations pédagogiques et qu'il n'y a pas d'échéances précises à respecter en cette matière.

Dans la perspective d'une gestion améliorée des informations pertinentes à l'évolution des dossiers scolaires

des élèves, il nous apparaîtrait opportun ici que le Collège s'oblige annuellement à la production d'un Bulletin statistique officiel à l'intérieur duquel pourraient figurer un certain nombre de statistiques de rendement scolaire dont la nature resterait à préciser selon les besoins exprimés en ce domaine. Le caractère officiel de telles statistiques devrait faire prévaloir ces dernières sur toutes les autres de même nature de diffusion interne.

5.4 L'aide à l'apprentissage au Collège

Après avoir examiné les environnements externe et interne dans lesquels se situe la problématique de l'aide à l'apprentissage au Collège de Trois-Rivières, examinons maintenant comment, concrètement, ce collège compose avec cette problématique. Nous nous référons donc ici à la séquence:

du modèle général présenté à la page 50 du présent rapport.

5.4.1 La culture locale

Nous entendons par le terme "culture" locale l'ensemble des valeurs, opinions et attitudes qui caractérisent les intervenants et intervenantes du collège en rapport avec la problématique de l'aide à l'apprentissage dans leur milieu de travail.

La cueillette de données que nous avons effectuée nous permet de dégager quatre caractéristiques principales de

la culture locale en matière d'aide à l'apprentissage.

a) Intérêt général marqué pour l'aide à l'apprentissage

Le Collège de Trois-Rivières peut très certainement compter sur un intérêt marqué de tout le personnel pour ce sujet. Les journées pédagogiques de juin 1988 portant sur ce même sujet ont été parmi les plus appréciées des récentes années. Le taux de réponse à nos questionnaires et la collaboration manifestée par l'ensemble des personnes rencontrées témoignent aussi de cet intérêt. Enfin, les actions entreprises par différents groupes de travail en ce domaine au collège depuis les trois ou quatre dernières années reflètent aussi concrètement cet intérêt.

b) Appropriation individuelle hésitante

Si l'intérêt général est manifeste, beaucoup de personnes hésitent par ailleurs à considérer ce problème sur une base individuelle-professionnelle et à s'y engager à ce titre. Pour plusieurs cadres et professionnels, il n'y a pas d'aide à l'apprentissage possible sans la participation étroite et active des enseignants et enseignantes. Pour ces derniers, la lourdeur de la tâche et le manque de ressources physiques et humaines font de l'initiative personnelle en ce domaine un "labour dans la mer" comme disait de Gaulle! Quand les gens abordent cette problématique dans une perspective tout à fait personnelle ou individuelle, il se dégage un certain pessimisme quant à l'amélioration possible de la situation. Spontanément, les solutions sont perçues dans leur dimension collective et la motivation personnelle à s'attaquer à ce problème est tributaire de celle des "autres".

c) Volonté de concertation

Comme résultante de la caractéristique décrite ci-haut, on note une volonté quasi unanime de tous les intervenants et intervenantes — peu importe les fonctions occupées — à se concerter davantage pour intervenir efficacement auprès des élèves en difficulté d'apprentissage. Il y a plusieurs dimensions impliquées dans cette volonté de concertation: d'abord un souci de plus grande efficacité bien sûr, mais aussi un souci de plus en plus apparent de briser l'isolement dans lequel plusieurs répondants et répondantes disent avoir été confinés bon gré mal gré au fil des ans par un cloisonnement marqué des services et des départements. Plusieurs évoquent aussi comme dimension sous-jacente à cette volonté de concertation, le nécessaire besoin pour une maison d'enseignement de se donner "une ou des causes" communes, bref avoir au moins l'impression qu'il existe bel et bien une cible commune vers laquelle la majorité du personnel accepte de tourner une partie de ses efforts.

d) Perception relativement commune de la problématique

La perception générale qu'ont les gens du collège de la problématique d'aide à l'apprentissage, des caractéristiques de l'élève en difficulté et des solutions à y apporter diffère peu de celle que l'on rencontre dans l'ensemble des écrits sur le sujet dans le réseau collégial.

Deux faits soulèvent d'abord un large consensus au collège. Premièrement, les difficultés d'apprentissage que connaissent les élèves résultent d'une arborescence fortement enracinée dans un environnement psycho-sociologique qu'on ne changera pas d'un coup de baguette. Pour reprendre

l'expression de Blouin, (Blouin, Pédagogie collégiale, vol. 2, no. 2. p. 14) les élèves en difficulté souffrent de MTC c'est-à-dire de Maladies Transmises Culturellement! Deuxièmement, le Collège de Trois-Rivières — comme d'autres — n'a tout simplement pas les ressources pour résoudre efficacement ce problème. Nous reviendrons plus loin sur ce sujet. Pour l'instant, prenons acte que le personnel du collège partage la dimension "psycho-sociologique" du problème et reconnait au même endroit les frontières qui limitent l'efficacité des solutions à y apporter.

Une forte majorité de gens au collège reconnaissent aussi que l'élève en difficulté est "sous-préparé" — selon le terme de J. Désy (Désy, 1987, p. 8) — et ce, tant au plan de la formation scolaire que de la motivation générale. Chez les enseignants et enseignantes en particulier, l'élève en difficulté leur renvoie quotidiennement la question des limites de l'apprentissage et celle non moins importante de l'honnêteté dans l'effort.

Enfin au chapitre des solutions, encore ici nous percevons un consensus assez général sur les orientations à suivre: dépistage, meilleur encadrement, concertation, perfectionnement pédagogique, etc. Si l'on peut prévoir des différences de points de vue quant aux modalités de ces type. d'intervention, leur nature même rallie l'ensemble des intervenants et des intervenantes. Il faut dire qu'à ce sujet, et dans le contexte actuel, il n'y a pas mille et un possibles comme le démontre d'ailleurs la gamme d'interventions expérimentées dans le réseau collégial.

En résumé, au Collège de Trois-Rivières, les données recueillies nous font voir, par rapport à l'aide à l'apprentissage, une culture dans laquelle il existe un intérêt et une volonté d'agir. Cette dernière est toutefois

subordonnée à une action qui soit concertée et partagée à tous les niveaux de l'organisation. La complexité du problème appelle à une gamme d'interventions et à une certaine modestie dans les résultats attendus.

5.4.2 Les objectifs

Dans une organisation, la formulation d'objectifs généraux et spécifiques réfère à ce que de nombreux auteurs — dont Mintzberg (Mintzberg, 1982, p. 147) — appellent le système de planification. Celui-ci sera d'autant plus précis que le seront les objectifs poursuivis. Au collège de Trois-Rivières, en matière d'aide à l'apprentissage, nous devons dire qu'une telle planification fait défaut. Cela s'explique probablement d'ailleurs par le fait que les actions entreprises au collège à ce sujet ont davantage revêtu un caractère exploratoire, comme nous le verrons plus loin.

Dans la revue des plans de travail que nous avons faite pour les trois dernières années (1986-87 à 1988-89), nous avons pu noter une augmentation importante du nombre de départements qui ont formulé des objectifs d'intervention relatifs aux élèves en difficulté d'apprentissage. De six qu'ils étaient en 1986-1987, leur nombre s'établit à douze pour 1988-1989. Plusieurs d'entre eux ont toutefois reconduit d'une année à l'autre leurs objectifs à ce sujet. Quelques-uns dont Mathématiques, Langues et Géographie-histoire ont traduit leurs objectifs en mesures concrètes et vérifiables. D'autres résultats restent à venir pour l'année en cours dans d'autres départements.

Par ailleurs, les directions et les services, se sont donné quelques objectifs relatifs à l'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage et d'autres plus nombreux relatifs à l'aide à l'apprentissage en général. Mais tout comme dans le cas des départements, on retrouve des objectifs qui se répètent d'une année à l'autre: politique du français, politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages, suivi étudiant, accréditation d'activités étudiantes etc. Il faut dire toutefois que l'année 1988-1989 semble vouloir engendrer l'aboutissement de certains objectifs comme nous le verrons plus loin. Mais dans la perspective triennale que nous avons adoptée, nous devons constater que plusieurs des objectifs visés restent en plan ou n'ont un degré d'atteinte que partiel.

Cela n'a rien à voir pensons-nous avec le "bon vouloir" des individus qui poursuivent ces objectifs. Nous devons plutôt constater que bon nombre de ces objectifs revêtent des formulations vagues à souhaits — du type "mieux aider les élèves en difficulté en réexaminant nos interventions" — qui ne permettent pas de <u>vérifier</u> leur atteinte et qui ne lient pas l'action des intervenants et des intervenantes à l'atteinte de <u>résultats concrets</u>. Une autre explication possible réside aussi dans le nombre d'objectifs formulés à l'intérieur des plans de travail. Dans un contexte où tous et toutes conviennent qu'ils ont peine à accomplir le "boulot quotidien", on retrouve pour l'ensemble des départements un nombre moyen de 278 objectifs formulés annuellement, ce qui représente à peu près 10 objectifs annuels par département. Cela nous apparait être un nombre élevé même si certains de ces objectifs relèvent parfois de tâches quotidiennes habituelles. Le tableau 13 nous présente d'ailleurs, pour certaines unités administratives ou comités directement touchés pas la problématique étudiée, le nombre d'objectifs formulés annuellement dans le plan de travail de

ces unités. On y remarque qu'à l'exception de la Direction générale et du Service de l'aide pédagogique individuelle, tous ont un nombre annuel moyen d'objectifs supérieur à 10 avec un nombre moyen de 21 pour la Direction des services pédagogiques.

Comme le soulignent Koontz & O'Donnell (Koontz & O'Donnell, 1980, p. 95), il y a des risques inhérents à une multiplicité d'objectifs. Parmi ces risques:

- réalisation des objectifs les plus faciles à atteindre;

- mise en priorité d'objectifs (ce qui aurait pu se faire avant);

- trop grande diversité voir divergence d'objectifs ;

- absence de cible(s) commune(s);

- répétition d'objectifs non atteints.

TABLEAU 13

Nombre moyen d'objectifs formulés annuellement dans les plans de travail de certaines unités administratives ou comités, pour la période 1986-87 à 1988-89.

Unités adm. et comités	1986-87	1987-88	1988-89	N moy.
Départ.	272	254	309	278(1)
D.G.	8	6	5	6
D.S.P.	14	22	27(2)	21
D.S.A.E.	16(3)	8	8	10
C.P.(4)	17	16	16	16
A.C.D.(4)	12	12	10	11
S.A.P.I.(4)	6	4	6	5

(1) Donc, près de dix en moyenne annuellement par département.

(2) Ces objectifs sont présentés comme des moyens participant à un objectif général global.

(3) Dans ce cas-ci, les objectifs spécifiques des différents services que couvre cette Direction semblent avoir été inclus.

(4) Plusieurs des objectifs de ces comités et de ce service découlent des objectifs déjà formulés par la Direction des services pédagogiques.

En fait, nous pensons qu'en matière d'aide à l'apprentissage, le Collège aurait intérêt à bien délimiter ses objectifs, ne pas les multiplier et surtout faire en sorte qu'on puisse en vérifier l'atteinte. Nous avons déjà dit d'ailleurs que l'approche "systémique" commande en elle-même la vérification de l'atteinte de tels objectifs qu'ils soient de nature quantitative ou qualitative. Par exemple, dans le cas qui nous occupe, il faudrait qu'au chapitre de ses objectifs, le Collège précise qui sont les élèves en difficulté d'apprentissage, sur quelles difficultés il veut intervenir et quel est le pourcentage d'E et d'AB qu'il souhaiterait éliminer ou enrayer dans le rendement scolaire de sa clientèle. Il faudrait aussi que ces objectifs puissent être repérés dans un ordre hiérarchique parmi les autres objectifs du Collège ce qui est loin d'être le cas actuellement. Koontz & O'Donnell (Koontz & O'Donnell, 1980, p. 93) font en effet remarquer que malgré l'indépendance relative de certains secteurs d'une organisation, il doit exister dans cette dernière un réseau ou à tout le moins une hiérarchie d'objectifs orientés en termes de priorité vers la mission même de l'organisation. Quand nous lisons les plans de travail des départements, directions et services, c'est davantage une mosaïque d'objectifs qui apparaît plutôt qu'une hiérarchie. Cela s'explique probablement par le fait que le Collège de Trois-Rivières a très peu fait connaître par le passé ses objectifs institutionnels s'il en avait. À cet égard, notre recherche ne nous a pas permis d'en retracer, mis à part trois plans de développement sectoriels: à l'Éducation aux adultes, aux communications et à la D.S.A.E. En 1988-89 toutefois, la Direction générale se propose de poursuivre son effort de planification institutionnelle, amorcée de façon sectorielle en 1985-86 en se dotant d'un Plan triennal de développement institutionnel à l'intérieur duquel devraient apparaître les principaux axes de développement de l'institution eu égard à sa mission. Nous

pensons que dans un tel plan, l'assistance aux élèves en difficulté d'apprentissage devrait figurer parmi les principaux objectifs institutionnels du Collège parce qu'ils sont l'expression même de sa mission. Il n'y a pas ou peu de concertation possible dans l'action, si l'objectif poursuivi n'est pas reconnu prioritaire au plan institutionnel. Comme le rapporte d'ailleurs J. Désy (Désy, 1987, p. 11), la plupart des collèges communautaires et universités américains reconnaissent cette importance de l'aide aux élèves "sous-préparés" et intègrent même cette assistance à leur mission sous forme d'obligation.

Il faudra donc, dans les mois à venir, que le Collège de Trois-Rivières précise les résultats attendus de ses interventions auprès des élèves en difficulté d'apprentissage, qu'il les fasse partager par les départements, services et directions concernés et qu'il les situe clairement dans l'ordre de priorités du Collège.

5.4.3 Les ressources

a) Financières

Nous l'avons déjà vu, le Collège oeuvre dans un contexte de ressources financières limitées qui commande la prudence dans le choix des programmes à développer. L'évolution de l'enveloppe budgétaire globale est loin de suivre la courbe de croissance des besoins exprimés, et des priorités doivent de plus en plus être dégagées dans les choix à effectuer. En outre, le caractère non statutaire des surplus accumulés dans le secteur de l'Education aux adultes empêche de prendre des engagements financiers sur une base permanente à même cette marge de manoeuvre. Ceci dit, il demeure que les revenus d'intérêts provenant de ces surplus

peuvent financer, par le biais du programme des projets de développement, certaines activités ou certains projets relatifs à l'aide à l'apprentissage comme ce fut le cas cette année. Le caractère non récurrent de ce financement rend fragile toutefois les activités mises en place à ce sujet.

Nous avons par ailleurs vérifié auprès du coordonnateur des services financiers quelle était l'importance des sommes versées annuellement en temps supplémentaire au collège, nous demandant, dans cette perspective, s'il n'y avait pas là une certaine marge de manoeuvre à dégager par un contrôle serré des sommes versées à ce titre. Aux dires de ce dernier, les procédures de contrôle des dépenses à ce poste ont considérablement été resserrées au cours des dernières années de sorte qu'on peut difficilement en espérer dégager des sommes significatives. Faute de temps, nous n'avons toutefois pas procédé ici à une analyse détaillée des sommes dépensées sous cette rubrique eu égard à leurs justifications.

b) Matérielles

Au plan de la documentation, le Collège possède une quantité importante de documents relatifs à l'aide à l'apprentissage (plans de cours spécifiques, guides d'ateliers, guides méthodologiques, rapports de recherche, bibliographies, volumes, tests, logiciels, etc.) Ces ressources matérielles se retrouvent principalement au Service de l'a.p.i. au Service de l'orientation scolaire et professionnelle, au Service de psychologie, au local temporaire du Centre d'aide à l'apprentissage, au Centre d'apprentissage et de ressources linguistiques (C.A.R.L.) au Centre de documentation et au bureau de l'auteur de ce rapport. Bien qu'il apparaisse tout à fait convenable qu'à l'intérieur d'une institution d'enseignement, certaines de

ces ressources didactiques se trouvent dispersées dans divers services, l'énumération précédente montre qu'il y aurait probablement avantage à centraliser bon nombre de ces ressources pour leur plus grande accessibilité. Le repérage de telles ressources en serait facilité et, partant, leur usage probablement augmenté.

Au sujet des espaces physiques, le Collège a aménagé un local pour l'exploitation du C.A.R.L. au pavillon des Humanités, quant au Centre d'aide à l'apprentissage on discute actuellement la possibilité de le loger au pavillon des Sciences. Le Centre de documentation et quelques salles attenantes aux bureaux de coordination départementale sont aussi utilisés pour permettre aux élèves d'effectuer leurs travaux scolaires. Ces salles de travail que l'on retrouve dans certains départements tels Biologie, Chimie, Physique, Mathématiques, etc. présentent l'avantage important de permettre aux élèves de travailler à proximité des bureaux d'enseignants ou d'enseignantes concernés par la nature de leurs travaux. C'est là une formule de dépannage intéressante qu'il faut encourager au maximum. Les départements qui offrent ce type de service et de local conviennent de l'utilité certaine d'une telle mesure.

Par ailleurs, nous interrogeons le bien-fondé de localiser à deux endroits différents le Centre d'aide et de ressources linguistiques (C.A.R.L.) et le Centre d'aide à l'apprentissage. D'abord, l'appellation même de "centre d'aide" appliquée à deux services, à la fois différents et complémentaires et situés dans deux pavillons distincts, risque d'introduire une confusion dans le "langage évoqué" des élèves en cette matière. Ce pourrait même être le cas pour certains enseignants, enseignantes et autres catégories de personnel. Un autre argument, celui-là plus majeur, joue contre cette "double localisation". La littérature en

matière d'aide à l'apprentissage a bien montré que les élèves en difficulté avaient, pour une majorité d'entre eux, des problèmes de qualité d'expression écrite en français. Elle a aussi montré que de tels problèmes ne se présentent pas seuls et s'accompagnent d'autres au plan méthodologique, motivationnel, psycho-sociologique etc.. (Démarches, 1988, pp. 181-183). Concrètement, la double localisation risque de nous placer dans la situation suivante: un élève se présente au C.A.R.L. pour consultation et la personne ressource décèle chez ce dernier un besoin d'intervention à d'autres niveaux. Elle le réfère donc au Centre d'aide à l'apprentissage qui, lui, traitera, par exemple, des difficultés méthodologiques et retournera ce même élève au C.A.R.L. pour son problème de français écrit. On voit un peu le genre de "navette" engendrée par cette double localisation. La très grande majorité des collèges consultés qui ont mis sur pied de tels centres ont ou bien localisé leurs interventions d'aide en français écrit et en d'autres difficultés d'apprentissage en un même endroit, ou bien ont commencé à offrir des services d'aide en français écrit dans un centre d'aide à l'apprentissage en projetant d'étendre dans le futur leurs services d'aide à d'autres difficultés d'apprentissage mais toujours au même endroit. Dans un collège au nombre de locaux limité, comme c'est le cas à Trois-Rivières, on peut certainement mettre en doute la pertinence de réserver deux locaux différents à des fins aussi proches l'une de l'autre. D'aucuns souligneront peut-être que le C.A.R.L. est appelé à exercer une vocation beaucoup plus étendue que celle d'un service d'aide aux élèves en difficulté et qu'à ce titre il doit bénéficier d'une localisation exclusive. Cela n'est pas évident. D'abord, sa vocation actuelle en est bel et bien une "d'aide" et dans l'éventualité où on lui ajouterait une vocation "d'animation communautaire", il n'est pas démontré à priori que le flux d'activités qui s'y dérouleraient serait en majorité composé d'activités dites d'animation du milieu

tout comme il n'est pas démontré non plus que cette même vocation d'animation ne puisse pas s'inscrire dans la mission générale même des centres d'aide à l'apprentissage. Bien au contraire, si l'on doit se fier en cela à l'expérience américaine telle que rapportée par J. Désy (Désy, 1987, pp. 43-49). Nous disons donc qu'à notre avis ces deux "centres" devraient être fusionnés ou à tout le moins localisés au même endroit pour favoriser l'émergence d'actions concertées dans le domaine de l'aide à l'apprentissage. Quant à savoir l'endroit où de tels services devraient être assurés, nous partageons la perspective adoptée pas plusieurs collèges américains, canadiens et québécois selon laquelle les centres d'aide à l'apprentissage devraient idéalement se situer à l'intérieur ou le plus près possible des bibliothèques ou centres de documentation. Au Collège de Trois-Rivières, il y aurait possibilité d'aménager le C.A.R.L. et le Centre d'aide à l'apprentissage regroupés au Centre de documentation plutôt que de les laisser dans leurs locaux actuels. Les raisons qui militent en faveur d'une telle localisation sont principalement:

- aménagement physique plus agréable que celui d'une classe (fenestration, aération, espace, architecture générale,etc.);

- ambiance propice au travail (calme et silence relatifs, circulation peu dense et non précipitée, etc.);

- personnes ressources disponibles pour références et repérage de documents;

- documentation nombreuse sur place pour tout ce qui touche l'aide à l'apprentissage;

- système de classement des documents éprouvé;
- etc.

c) Humaines

c.1 Le corps professoral

Entre 300 et 350 enseignants et enseignantes assurent annuellement la formation de quelques 4500 élèves au collège. Selon les chiffres du Rapport annuel 1987-88 (Rapport annuel, p. 61), la moyenne d'années de scolarité du corps professoral est de 17.9 ans et celle de l'expérience de 15.6 ans. Si ces chiffres ne sont pas par eux-mêmes indicateurs de compétence, ils suggèrent néanmoins la présence d'une bonne préparation de base chez les enseignants et enseignantes dans l'exercice de leurs fonctions. Au sujet du degré de compétence d'ailleurs, nous référons le lecteur à la page 147 du présent rapport dans laquelle il trouvera des informations intéressantes sur ce sujet.

L'augmentation des besoins de formation de la clientèle associée aux augmentations de tâches qu'ont connues ces dernières années les enseignants et les enseignantes font toutefois en sorte que, dans le contexte actuel, on ne peut demander guère plus à ces derniers en termes d'encadrement et d'assistance aux élèves en difficulté. Il y a peut-être lieu de changer certaines façons de faire, d'assumer une plus grande part de sa disponibilité au bureau même, mais il faut éviter le plus possible d'ajouter à la tâche actuelle des enseignants et enseignantes.

c.2 Le Service d'orientation scolaire et professionnelle

Le Collège de Trois-Rivières compte deux conseiller et conseillère en orientation scolaire et professionnelle pour une population étudiante actuelle de 4521 élèves soit un

prorata de un conseiller ou conseillère pour 2 250 élèves. Dans le réseau collégial, le prorata s'établit approximativement à un conseiller ou conseillère pour 1800 élèves. Ce nombre est obtenu en additionnant la clientèle étudiante régulière des collèges telle qu'apparaissant dans l'Annuaire 1988-1989 de la Fédération des CEGEPS et en divisant cette somme par le nombre total de C.O. et de C.I.S.E.P. apparaissant dans le même annuaire. Nous aurions souhaiter pouvoir nous référer à des publications statistiques plus précises à cet égard mais, au moment d'écrire ces lignes, le Bulletin statistique qui présente de telles données ne nous était disponible que pour l'année 1986-1987. Une consultation de celui-ci nous permet toutefois de constater des données assez semblables à celles rapportées ici (Bulletin Statistique, Recherche et développement 1986-1987). Il faut donc interpréter ces prorata avec une certaine prudence. L'examen du rapport 1987-88 du Service d'orientation conjugué à l'analyse de la grille de tâches, remplie sur une période de 20 jours par les c.o., semblent toutefois confirmer une occupation à peu près maximale du temps de travail à ce service. En 1987-1988, quelque 679 entrevues de counselling d'orientation ont été menées, excluant les périodes quotidiennes réservées à des conseils de "dépannage", une quinzaine de programmes ou concentrations ont été rencontrés, une tenue à jour de 306 dossiers, et 75 correspondances a été effectuée, une quinzaine de documents ont été publiés, trois visites universitaires extérieures et trois rencontres d'universités sur place ont aussi été organisées. Également une relance auprès des finissants ou finissantes du collège a été réalisée ce qui impliquait l'envoi de 550 questionnaires.

TABLEAU 14

Temps consacré par les c.o. à différents types de tâches sur une période de 20 jours.

Tâches	Temps consacré
Renc. individ. de counselling	60 h
Rencontres de concentrations	20 h
Réunions internes (ad hoc, comités)	30 h
Préparation de réunions et d'activités	20 h
Dépannage (entrevues, garde, conseils)	20 h
Rédaction de documents (rapports d'entrevues, de réunions, documents de travail)	20 h
Tenue de bureau (courrier, correspondance, tenue de dossiers, tél.)	20 h
Lecture de documents divers	10 h
Pauses café	5 h
Divers (déplacements, rencontres informelles, etc.)	20 h
TOTAL:	225 h

Note: Le caractère plus ou moins représentatif de la période de 20 jours empêche ici de généraliser les données sur une base annuelle.

Le tableau 14 présente sur une période de 20 jours les différents types de tâches effectuées par les conseiller et conseillère en orientation scolaire et professionnelle au collège. Il faut noter ici que le temps consacré aux tâches décrites représente le temps cumulé des deux c.o. On notera donc que les deux c.o. occupent 225 heures de leur temps — sur une possibilité théorique de 280 heures de travail — à la réalisation des tâches décrites dans ce tableau. Un simple calcul nous permet alors de dire que chaque c.o. dispose en moyenne de 1.6 heure/jour pour réaliser des tâches ou activités n'apparaissant pas sur ce tableau, mais survenant néanmoins assez fréquemment et de façon imprévue dans un travail professionnel comme le leur.

Nous sommes donc portés à croire qu'il ne manque pas de travail pour ces deux personnes ressources et que, si ces dernières devaient être sollicitées pour intervenir dans le domaine de l'aide à l'apprentissage — et c'est déjà commencé — il faudrait bien mesurer les efforts demandés à ces personnes ou encore les amener à opter pour des priorités bien identifiées, quitte à délaisser certains services actuellement rendus.

c.3 Le Service de psychologie

Le Service de psychologie comptait pour l'année 1968-1969 un psychologue permanent à temps plein et deux consultant et consultante en psychologie embauchés sur une base contractuelle, l'un à raison de 15 heures/semaine et l'autre à raison de 9 heures/semaine. Pour cette année, une sexologue poursuit également un stage limité à 6 hrs/semaine au Service de psychologie.

Toujours à partir des données présentées dans l'Annuaire de la Fédération des cégeps, le prorata de psychologues dans le réseau collégial se situe approximativement à 1 psychologue pour 4 212 élèves. L'embauche de consultants sur une base contractuelle au collège permet donc à ce dernier de présenter un prorata supérieur à celui du réseau, prorata qu'on peut établir approximativement à 1.6 psychologue pour 4 521 élèves. Ramené sur la base comparative de 4 212 du réseau, cela donne 1.5 psychologue pour 4 212 élèves au collège. À propos de ce type de ressources, le Collège est donc légèrement avantagé par rapport à la moyenne des collèges du réseau. Toutefois, quand on examine le guide du Canadian Colleges & Universities Counselling Services (The Guideline, 1984[1]), on note que la norme acceptable dans des institutions comme le Collège de Trois-Rivières devrait être de 1 psychologue pour 1 000 élèves, ce qui place alors ce même collège bien en deçà de la norme acceptable pour ce type de ressources.

L'examen du rapport 1987-1988 du Service de psychologie montre que 67 personnes ont été rencontrées en processus de psychothérapie s'étendant en moyenne sur une période de quinze semaines à raison d'une séance par semaine. Pour chaque séance une revue de dossier et un rapport d'entrevue doivent être réalisés. Dans la majorité des cas, un test doit aussi être passé et interprété. Également, 51 personnes ont bénéficié de services de counselling à court terme, 11 ont bénéficié de services d'évaluation et 5 de séances de relaxation. De nombreuses activités collectives ont aussi été tenues: passation de tests dans certaines concentrations et séances de promotion de la santé mentale dans d'autres, deux groupes de croissance personnelle ont été

---

1 Le document de référence ayant été détruit lors d'un incendie survenu dans le local où il se trouvait, l'année de publication est ici présentée de mémoire.

formés, une collaboration hebdomadaire aux activités du Centre d'aide à l'apprentissage a été assurée par la participation du psychologue et des conseils pratiques aux élèves ont été publiés régulièrement dans le journal du collège.

Par ailleurs, l'examen des grilles de tâches remplies par le psychologue fait ressortir assez clairement qu'à chaque fois —— ou presque —— où ce dernier est sollicité pour participer à des activités à caractère collectif, c'est au minimum une entrevue individuelle qui doit être déplacée ou remise. Comme le soulignait fort justement le psychologue du collège, le droit des élèves à recevoir sur une base individuelle et confidentielle des services de consultation et de psychothérapie doit être assuré avec un maximum de disponibilité dans une institution comme le Collège de Trois-Rivières. Il s'en suit qu'une trop grande implication du psychologue dans des activités à caractère collectif risque de priver les élèves d'un service d'aide psychologique individualisé auquel ils ont droit. Au surplus, ce même psychologue nous faisait remarquer que, dans le contexte actuel de ressources limitées, il lui apparaissait quasi malhonnête de chercher à faire connaître largement ses services alors qu'il n'aurait pas le temps nécessaire pour répondre aux nombreuses demandes d'aide individuelle qui lui seraient par la suite adressées. Cet argument nous apparaît majeur dans le problème des ressources limitées au collège. Il sera d'ailleurs repris plus loin par un a.p.i. Actuellement, le psychologue est peu enclin à faire connaître largement ses services. Bien au contraire, s'il veut respecter les engagements professionnels qui sont les siens, il doit adopter une stratégie "low profile" qui lui permet à peine même de répondre à la demande actuelle. Faute de ressources suffisantes, l'on se retrouve devant la situation un peu cynique où il vaut mieux "taire" les

services de consultation offerts plutôt que de les publiciser.

Durant les années antérieures, ce manque de ressources était en partie compensé par des ententes entre le Service de psychologie du Collège et le Département de psychologie de l'U.Q.T.R. pour l'accueil et la supervision de stagiaires au 2e cycle en psychologie. Des problèmes se sont toutefois présentés l'année dernière et ont fait en sorte que le Service de psychologie a décidé de ne pas accueillir de stagiaires cette année.

Dans le contexte actuel, il nous apparaîtrait important qu'une entente générale puisse être négociée entre les parties de façon à ce qu'à nouveau des stagiaires de 2e cycle en psychologie puissent être accueillis au Service de psychologie du Collège. Devant l'état actuel des besoins, il faut se demander si le Collège a les moyens de se priver de telles ressources. Il va également de soi que si une telle entente devait survenir, elle devrait prévoir que le Collège mettra à la disposition des stagiaires et du Service de psychologie le local et les appareils audio-visuels nécessaires au déroulement des entrevues et de la supervision qui s'en suit, ce qui n'a pas toujours été le cas.

c.4 Le Service de l'aide pédagogique individuelle

Le Collège de Trois-Rivières compte 4 a.p.i. pour une clientèle régulière variant selon les années entre 4 200 et 4 521 élèves, ce qui donne un prorata d'environ 1 a.p.i. pour 1 100 élèves. Dans le réseau collégial, ce prorata peut être établi approximativement à 1 a.p.i. pour 975 élèves selon les mêmes sources et méthodes de calcul identifiées antérieurement. Sous réserve des différences plus ou moins

marquées d'un collège à un autre dans les tâches confiées aux a.p.i., on peut néanmoins conclure qu'au collège de Trois-Rivières, le prorata a.p.i./élèves est relativement inférieur à celui du réseau.

Le tableau 15 nous présente les principales tâches effectuées par les a.p.i. durant les années 1986-87 et 1987-88 et le temps effectivement consacré à ces tâches. Les temps présentés le sont ici pour l'ensemble des 4 a.p.i..

On remarque, en premier lieu, que le temps nécessaire pour accomplir les tâches dites "structurées" a augmenté de 1986-87 à 1987-88, passant respectivement de 3 769 heures à 4 422 heures pour les années concernées et pour les quatre a.p.i.

En second lieu, quand on effectue quelques calculs et que l'on rapporte les résultats sur une base quotidienne pour chacun des a.p.i., on observe que chacun dispose en moyenne de 2 heures par jour pour réaliser des tâches autres que celles mentionnées au tableau 15. Ces tâches résiduelles comprennent entre autres: les conversations téléphoniques, les déplacements, les pauses santé, l'entretien du bureau, la correspondance, la lecture de documents, la préparation de rapports, de projets ou d'activités, les rencontres et demandes d'informations ou de travail imprévues, etc. A tout considérer, il ne fait aucun doute que, dans le contexte actuel, les a.p.i. n'ont tout simplement pas le temps requis pour ajouter aux services déjà offerts et répondre en particulier de façon plus personnalisée aux élèves en difficulté d'apprentissage.

TABLEAU 15

Temps consacré par les a.p.i. à différentes tâches pour les années 1986-87 et 1987-88.

ACTIVITÉS	ANNÉES	1986-87	1987-88
	TEMPS	HEURES	HEURES
Réunions internes		423	708
Réunions externes		163	201
Rencontres-élèves (individuelles)		1 659	1 643
Information scolaire externe		52	194
Admissions		340	310
Analyse de préalables		498	544
Analyse de D.E.C.		140	228
Evaluation		56	--
Rencontres Article 33		128	142
Perfectionnement		63	84
Préparation de choix de cours		84	172
Horaires rejetés		--	56
TOTAL:		3 769	4 422
Heures prescrites: 7 X 222 (jours travaillés) X 4 A.P.I.		6 216	6 216

Note: Il faut se garder ici de comparer les données de ce tableau avec celles du tableau 14. Le nombre de personnes impliquées, l'étendue de la période et la modulation des activités présentent des différences qui ne permettent pas de telles comparaisons.

Nous avons déjà vu qu'il n'y a guère de tâches qui soient susceptibles de leur être enlevées et qui fassent ainsi en sorte de les libérer sensiblement pour mieux encadrer les élèves en difficulté d'apprentissage. L'adoption d'un mode d'inscription par horaire plutôt que par choix de cours diminuerait de façon importante le nombre d'élèves à rencontrer, mais présenterait par ailleurs des inconvénients que nous avons déjà discutés antérieurement. Les tâches d'admission pourraient toujours, quant à elles, être réaménagées de façon à ce que les a.p.i. n'aient à les exercer que dans les cas litigieux comme nous l'avons déjà souligné. Enfin, nous attirons l'attention sur le fait que les heures consacrées aux réunions internes ont augmenté de plus de 67% entre 1986-87 et 1987-88. Il y aurait peut-être lieu ici de revoir la pertinence et la périodicité d'un certain nombre de ces réunions.

Au total, il est toutefois permis de se demander si ces économies parcellaires de temps suffiront à dégager la disponibilité nécessaire pour procéder à un encadrement pédagogique efficace des élèves en difficulté d'apprentissage. Il apparaît évident, à notre avis, que l'ajout d'un a.p.i. supplémentaire au Service de l'aide pédagogique individuelle permettrait une telle disponibilité. Ainsi, en considérant qu'actuellement chaque a.p.i. gère, grosso modo, les dossiers de 1 125 élèves, l'ajout d'un a.p.i. supplémentaire ramènerait le prorata a.p.i./élèves à peu près au prorata du réseau en cette matière. En outre, un tel ajout libérerait annuellement chaque a.p.i. actuel de 225 heures consacrées aux tâches présentées au tableau 15. Sur une base hebdomadaire, cela dégagerait 5 heures par a.p.i. pour mieux encadrer les élèves en difficulté d'apprentissage, ce qui nous apparaît suffisant dans les circonstances.

Dans une telle perspective, il faudrait toutefois s'assurer que la disponibilité ainsi dégagée serve bien la clientèle visée et ne vienne pas absorber les tâches résiduelles que nous avons mentionnées dans les pages antérieures et pour lesquelles chaque a.p.i. dispose d'à peu près deux heures par jour pour les réaliser.

c.5 Le Conseiller pédagogique aux enseignants et enseignantes

Le Collège de Trois-Rivières compte un conseiller pédagogique aux enseignants et enseignantes pour une population étudiante de 4 521 élèves. Dans le réseau collégial, le prorata calculé selon les sources citées antérieurement est de 1 conseiller pédagogique pour 2 967 élèves en moyenne. Le prorata du Collège de Trois-Rivières, en ce qui concerne ce type de ressources, est donc sensiblement inférieur à celui du réseau collégial.

Nous n'en concluons pas pour autant qu'il faille à ce moment-ci ajouter une ressource supplémentaire de ce type au collège. D'abord, la création d'un poste de conseiller pédagogique date d'à peine deux ans et il vaut peut-être mieux attendre encore quelques temps, à la lumière des expériences vécues, avant de tracer des voies particulières de développement dans ce domaine. Une analyse des besoins de perfectionnement des enseignants et enseignantes est actuellement en cours et ses résultats devraient à cet égard s'avérer plus éclairants. Par ailleurs, l'adhésion récente du collège au programme de perfectionnement PERFORMA offre aux enseignants et enseignantes des possibilités intéressantes de perfectionnement pédagogique qu'il convient ici d'exploiter davantage avant d'ajouter des ressources supplémentaires. Il faut également considérer aussi qu'un certain nombre d'activités de perfectionnement pédagogique

ont dû être annulées durant l'année en cours, faute de participants et de participantes. Cette situation ne semble pas devoir s'expliquer par un manque d'intérêt de la part des enseignants et enseignantes, mais davantage parce que la lourdeur de leur tâche les empêche de suivre de façon régulière de telles activités de formation. De nombreux commentaires nous ont été faits en ce sens par des membres du corps professoral.

Ce que nous venons d'énoncer sur la suffisance relative d'un conseiller pédagogique comme personne ressource pour le corps professoral ne nous engage toutefois que pour une perspective à court terme tributaire de la nomination récente du conseiller actuel.

Nous sommes en effet convaincus qu'à moyen terme, il faudra examiner sérieusement la possibilité d'ajouter un conseiller ou une conseillère pédagogique aux enseignants et enseignantes quand des orientations plus nettes auront été dégagées à partir de l'expression des besoins du milieu. Le fait, par exemple, que le conseiller pédagogique actuel doive agir aussi comme conseiller à la recherche —— alors que son expertise va davantage vers la pédagogie —— risque tôt ou tard de le placer dans une situation où il ne pourra oeuvrer efficacement dans les deux secteurs à la fois. Nous ne pouvons passer sous silence ici le fait qu'à l'intérieur même du Service de recherche et de développement pédagogique du collège, il ne se trouve personne qui soit en mesure de fournir une expertise méthodologique et scientifique de conseiller à la recherche. L'actuel conseiller pédagogique doit, à l'intérieur et à l'extérieur de son temps de travail, suivre des activités de perfectionnement en ce sens pour répondre minimalement aux besoins exprimés. Si, d'aventure, la recherche devait se développer au collège, le conseiller pédagogique actuel ne pourrait tout simplement plus suffire à

la tâche.

Nous terminerons ici notre analyse des ressources humaines oeuvrant plus ou moins directement avec la clientèle concernée par ce rapport. De façon générale, et en comparant avec l'ensemble du réseau collégial, il apparaît évident qu'au Collège de Trois-Rivières les ressources humaines affectées aux services pédagogiques aux élèves —— ainsi qu'à certains services aux étudiants —— sont utilisées de façon maximale et il n'est guère possible de leur demander davantage. Aussi doit-on conclure que les possibilités de développement du secteur pédagogique au collège sont lourdement hypothéquées par l'utilisation maximale des ressources actuelles.

Dans le plan triennal de développement que le Collège est à définir, il nous apparaît important que la problématique des ressources allouées aux services pédagogiques aux élèves soit sérieusement examinée. En bout de piste, c'est la formation même des élèves qui risque d'en souffrir.

5.4.4 Les actions

Nous présenterons ici en série la liste des actions entreprises par le Collège ces dernières années pour intervenir dans le domaine de l'aide à l'apprentissage. Plusieurs d'entre elles seront brièvement commentées pour faire ressortir leur degré d'impact sur le sujet traité. Forcément, certaines actions auront été omises. Les auteurs et auteures de ces actions voudront bien nous en excuser.

a) Suivi étudiant

Amorcé au cours de la session Hiver 82, ce dossier a évolué par "à-coups" jusqu'à sa version finale déposée à l'A.C.D. le 17 janvier 1985. Certaines des recommandations de ce comité sont déjà appliquées —— notamment en ce qui concerne l'information scolaire ——, d'autres demeurent encore en plan aujourd'hui malgré leur apparente pertinence. Il ne faudrait donc pas s'étonner que quelques-unes d'entre elles soient reprises par l'auteur dans le cadre de cette étude.

Cette version finale donc fut laissée pour compte jusqu'en 1987-88 où un comité de la C.P. fut formé pour "réexaminer" ce rapport et en formuler des propositions concrètes d'action. Bon nombre de ces recommandations sont également restées sans suite. L'une d'entre elles devait toutefois donner naissance au programme spécial d'intégration pour élèves à risques (300.09) expérimenté à l'automne 1988 dont nous reparlerons plus loin. Le lecteur aura toutefois compris ici que le dossier du suivi étudiant s'est caractérisé au collège par une volonté persévérante de maintenir ce sujet dans les préoccupations locales mais également par un degré important d'inefficacité que reflète la lenteur avec laquelle se sont traduites en actions les diverses recommandations et le nombre encore élevé de celles-ci demeurées sans suite.

b) Politique du français

Ce dossier a également connu depuis 1983 une lente évolution que nous avons commentée antérieurement dans ce rapport. Signalons simplement ici que ce même dossier est encore à l'étude au moment d'écrire ces lignes et que des décisions devraient être arrêtées sous peu. Rappelons

a) Suivi étudiant

Amorcé au cours de la session Hiver 82, ce dossier a évolué par "à-coups" jusqu'à sa version finale déposée à l'A.C.D. le 17 janvier 1985. Certaines des recommandations de ce comité sont déjà appliquées —— notamment en ce qui concerne l'information scolaire ——, d'autres demeurent encore en plan aujourd'hui malgré leur apparente pertinence. Il ne faudrait donc pas s'étonner que quelques-unes d'entre elles soient reprises par l'auteur dans le cadre de cette étude.

Cette version finale donc fut laissée pour compte jusqu'en 1987-88 où un comité de la C.P. fut formé pour "réexaminer" ce rapport et en formuler des propositions concrètes d'action. Bon nombre de ces recommandations sont également restées sans suite. L'une d'entre elles devait toutefois donner naissance au programme spécial d'intégration pour élèves à risques (300.09) expérimenté à l'automne 1988 dont nous reparlerons plus loin. Le lecteur aura toutefois compris ici que le dossier du suivi étudiant s'est caractérisé au collège par une volonté persévérante de maintenir ce sujet dans les préoccupations locales mais également par un degré important d'inefficacité que reflète la lenteur avec laquelle se sont traduites en actions les diverses recommandations et le nombre encore élevé de celles-ci demeurées sans suite.

b) Politique du français

Ce dossier a également connu depuis 1983 une lente évolution que nous avons commentée antérieurement dans ce rapport. Signalons simplement ici que ce même dossier est encore à l'étude au moment d'écrire ces lignes et que des décisions devraient être arrêtées sous peu. Rappelons

également qu'à cette lenteur dans la mise en application s'ajoute un contrôle plus ou moins efficace de cette dernière au sein de l'enseignement, si l'on doit se fier pour cela à l'examen que nous avons fait des plans de cours. Par ailleurs, les discussions autour de cette politique ont amené la mise sur pied d'un Centre d'apprentissage et de ressources linguistiques (projet C.A.R.L.) expérimenté pour la première fois cette année.

A la session Automne 1988, une quarantaine d'élèves se sont inscrits à ce Centre pour recevoir de l'aide en français écrit et une trentaine d'entre eux l'ont fréquenté régulièrement. Deux groupes d'élèves ont également profité du service collectif offert par le Centre. Les deux personnes ressources, libérées à demi-temps chacune pour offrir ces services, ont adopté une stratégie d'aide davantage axée sur la formation que sur le dépannage. Ainsi à l'élève qui se présentait pour recevoir de l'aide, on répondait à sa demande tout en l'invitant à revenir la semaine suivante pour continuer le processus d'aide amorcé. Cette approche s'inscrit véritablement dans la perspective d'une aide à l'apprentissage et mérite d'être encouragée pensons-nous. Toutefois, compte tenu de l'ampleur du problème de la qualité du français écrit chez les élèves, il y a lieu de penser qu'un tel Centre est actuellement sous-utilisé au collège. Mentionnons, pour illustrer cette affirmation, que 20% des élèves ayant passé le test T.E.F.E.C. à l'Automne 1988 ont obtenu une note inférieure à 35. Cette sous-utilisation tient, quant à nous et parmi d'autres raisons, au fait que ce service est offert à la clientèle du collège et qu'il n'y a pas ou peu de pressions exercées auprès des élèves pour profiter de ce service. Nous acquiesçons à l'idée de Monique Lasnier (Lasnier, 1987, p. 5) selon laquelle il n'est pas réaliste de penser que l'élève en difficulté saura profiter, par sa propre autonomie et sa

propre motivation, des services adaptés qu'on lui offre pour l'aider à surmonter ces difficultés. Il faut aller plus loin et intégrer ces services à l'enseignement regulier selon diverses formules à expérimenter. Aussi accueillons-nous positivement l'idée retenue par les responsables du centre de solliciter auprès des départements un certain nombre d'élèves qui, une fois inscrits au centre, feraient l'objet d'un suivi tant par l'animateur et l'animatrice que par le professeur lui-même. Cela permettrait de vérifier du coup les véritables apprentissages réalisés par l'élève et, par conséquent, l'efficacité du centre au niveau des services offerts, ce que l'on peut difficilement évaluer actuellement autrement que par l'indice de fréquentation. L'usage de ce seul critère rend peu significatif la mesure d'efficacité.

Enfin, en ce qui a trait à l'aide en français écrit, il faut noter aussi l'existence de deux cours de français écrit dits "de récupération" (601-911 et 956-004). Par une opération de sensibilisation plus marquée cette année, on a pu noter que près des deux tiers des élèves de première année sont venus chercher leur résultat au test T.E.F.E.C. ce qui a eu comme effet direct d'augmenter sensiblement le nombre d'inscriptions au cours 601-911 et 956-004. Dans le premier cas, trois groupes d'élèves ont été formés alors que dans le second cas, cinq groupes l'ont été.

Cela nous fait dire qu'en ce qui concerne l'aide aux élèves qui éprouvent des difficultés importantes en français écrit, le Collège a adopté des mesures qui semblent engagées sur la voie de l'efficacité et qu'il faut donc continuer à encourager. Restera à s'assurer que la politique du français actuellement à l'étude sera effectivement mise en application dans les départements et les services.

c) **Les cours d'appoint 201-211 et 201-311 en mathématiques**

Devant la diminution sans cesse croissante des taux de réussite dans ces deux cours —— taux variant entre 30% et 40% ——, le Département de mathématiques expérimenta en 1987-1988 un projet de cours dont la stratégie se distinguait clairement des approches pédagogiques traditionnelles dans l'enseignement des mathématiques. Sans reprendre toutes les caractéristiques de ce projet, mentionnons que ce dernier reposait essentiellement sur trois éléments principaux, à savoir:

- **l'auto-apprentissage:** avec le manuel Mathématiques 211-311 de Michèle Gingras (Gingras, 1987, 272 p.) l'élève apprenait la matière par lui-même. Son cheminement était guidé par un calendrier précis dans lequel un examen était prévu par étapes pour vérifier l'état de ses connaissances;

- **l'encadrement serré:** les échéances devaient être rigoureusement respectées; une politique de présence aux cours était appliquée par les huit professeurs et professeures du projet; chaque enseignant ou enseignante se présentait en classe selon un horaire prédéterminé pour aider les élèves dans leur apprentissage et leur préparation d'examen. Chacun des professeurs et professeures était responsable d'un groupe de 24 élèves;

- **l'apprentissage par palier ou progressif:** pour accéder à l'étude d'un chapitre subséquent, chaque élève devait avoir réussi avec une note minimale de 60% l'examen du chapitre précédent. Un seul droit de reprise était accordé. En cas de deuxième échec, l'élève était exclu du cours et se voyait attribuer la cote E pour ce cours.

Malgré quelques difficultés rencontrées au début dans la fréquentation du local mis à la disposition des élèves pour aider ceux-ci à préparer leur examen et dans la réticence de ces même élèves à accepter la politique de présence aux cours, il ne fait aucun doute que cette expérience s'est avérée une réussite marquée en termes d'aide à l'apprentissage. Sur les 188 élèves inscrits au début, 71.8% ont réussi leur cours, 15.4% l'ont échoué et 12.8% l'ont abandonné. C'est là un progrès remarquable par rapport à l'état antérieur. Les élèves qui ont bénéficié de cette approche l'ont d'ailleurs beaucoup appréciée notamment au plan de l'encadrement et de la disponibilité des enseignants et enseignantes à suivre leur apprentissage. L'expérience se poursuit cette année avec quelques modifications, mais en gardant cette même perspective d'encadrement.

Ajoutons à cela également que le Département de mathématiques applique aussi une politique de disponibilité départementale par matière à l'intérieur de laquelle chaque professeur ou professeure est appelé à offrir mutatis mutandis deux heures par semaine pour aider les élèves rencontrant des difficultés dans une matière donnée des mathématiques. Une quinzaine d'enseignants et enseignantes assurent ce service.

Ces deux mesures appliquées par le Département de mathématiques vont tout à fait dans le sens des nombreux intervenants et intervenantes du réseau —— dont Sophie Dorais (Dorais, Pédagogie collégiale, vol. 2, no 2, p. 8) —— qui soutiennent que l'aide à l'apprentissage passe avant tout par sa prise en charge par le corps enseignant. Elles suggèrent également —— comme nous le soulignait un professeur de sociologie du collège —— que les mesures les plus efficaces en ce domaine passent non exclusivement mais assurément par le filtre des attitudes et de la motivation

professorales. Sans pour autant évincer du revers de la main les vices de système qui freinent et limitent les interventions en cette matière, nous devons souligner que les enseignants et enseignantes de mathématiques ont fait la preuve qu'il est possible, par un effort de concertation départementale, d'améliorer la situation des élèves en difficulté.

d) Centre d'aide à l'apprentissage

Au début de l'automne 1988, un groupe de professionnels du collège, formé des conseiller et conseillère en orientation scolaire et professionnelle, du psychologue, des aides pédagogiques individuels et occasionnellement du directeur des services aux étudiants et de l'adjoint au D.S.P. responsable de l'encadrement scolaire, a décidé de se constituer en centre d'aide à l'apprentissage tel que cela avait été conçu antérieurement dans un projet de développement présenté au Collège et accepté par ce dernier au printemps 1988.

Ce groupe s'est rencontré à 13 reprises durant la session Automne 1988 perturbée, rappelons-le, par la grève étudiante. Vu de l'extérieur et à partir des informations que nous en avons, ce groupe a connu certaines difficultés à prendre son envol et à se définir un programme d'action précis. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette situation pensons-nous:

- d'abord la demande de projet de développement, qui a donné naissance par la suite à ce groupe, a été préparée dans les deux dernières semaines —— ou à quelques jours près —— précédant le jour de tombée des demandes. Le formulaire de présentation de tels projets ne se prête d'ailleurs pas à une présentation détaillée;

- les objectifs de ce groupe de travail revêtaient un caractère davantage qualitatif que quantitatif et/ou vérifiable. Soulignons toutefois que certains objectifs, pouvaient être effectivement vérifiés. Par exemple, la périodicité prévue des rencontres fut en général respectée; des clientèles d'intervention furent ciblées; des ateliers de préparation aux examens ont également été réalisés tel que prévu. Mais sur un plan plus général, ce groupe s'était donné comme objectif principal d'expérimenter, sur une base de concertation "inter-services", un travail de réflexion, d'exploration et d'intervention auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage ou qui veulent simplement améliorer leur rendement scolaire. Ce genre d'objectif ne s'atteint jamais complètement ni ne s'évite complètement d'ailleurs.

Il faut comprendre ici que les membres du groupe voulaient démontrer qu'il est possible d'aborder un problème avec un esprit de collaboration multidisciplinaire et de résoudre ce problème —— ou une partie de celui-ci —— dans le même esprit. Nous devons dire que la motivation et la persévérance des membres du groupe ont assurément fait la preuve qu'un tel travail multidisciplinaire au collège est possible. Mais c'est néanmoins là un objectif qui ne saurait se suffire à lui-même.

- la grève étudiante s'est également avérée un élément perturbateur important dans le cours des travaux de ce groupe.

- enfin, comme c'est souvent le cas dans des groupes de type "exploratoire" comme celui-là, il arrive qu'il faille un certain temps avant que tous et toutes aient une compréhension commune du mandat, des objectifs et des actions à entreprendre pour atteindre le but visé au départ. En termes de réalisations, ce groupe a organisé deux sessions

de "préparation aux examens" auxquelles ont participé 22 élèves. Une relance doit se faire sous peu auprès de ces élèves pour vérifier la contribution de telles sessions dans la préparation des élèves à leurs examens. Le questionnaire L.G.3 a également été passé à des élèves de certains programmes tels: Transition-Cégep, Aménagement d'intérieurs, Arts plastiques et appliqués, Techniques de bureautique, de diététique et également au programme de transition 300.09. Encore ici des suites restent à venir dans ces dossiers et il semble qu'elles s'orientent dans le sens d'un travail de concertation et de suivi avec les départements concernés.

Une session portant sur la motivation des élèves a aussi été mise sur pied, mais n'a pu se dérouler à cause de la grève étudiante. Enfin, une recherche portant sur la relation entre des problèmes de personnalité et des problèmes de rendement scolaire a aussi été amorcée.

Nous considérons quant à nous qu'un tel travail d'exploration, accompagné de certaines réalisations, s'avérait probablement nécessaire et justifié avant de se lancer tous azimuths dans l'intervention en aide à l'apprentissage. Mais il est aussi clair pour nous —— et pour les membres de ce groupe d'ailleurs —— que ce même travail d'exploration présente un rapport coût-efficacité assez élevé si l'on considère le temps consacré à cette activité par les sept professionnels concernés à raison d'une demi-journée par semaine chacun. A ce titre, il ne devrait pas se continuer encore bien longtemps sans que des interventions et des orientations concrètes soient dégagées relativement aux élèves en difficulté d'apprentissage.

C'est en effet ce dont semblent avoir convenu les membres du groupe en adoptant pour la session Hiver 89 un

plan d'action qui cible davantage les interventions à réaliser auprès des départements déjà identifiés et auprès des élèves soumis aux dispositions de l'article 33 du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, (Règlement sur le régime pédagogique du collégial, 1984, p. 13) en plus de poursuivre les ateliers et la recherche amorcés à la 1re session.

Ceci dit, la question reste posée quant à savoir quelle place et quel(s) rôle(s) doit tenir ce groupe d'intervention en aide à l'apprentissage dans une approche concertée du milieu sur le problème de l'aide aux élèves en difficulté.

Il faudra, pensons-nous, encourager de tels efforts tout en s'assurant qu'ils trouvent leur justification dans un plan d'intervention structuré, connu et ciblé. Dans cette perspective, nous acquiesçons à la décision de ce groupe de travail de centrer ses interventions auprès de certains départements et de la clientèle des élèves soumis à l'article 33. Il faudrait enfin se doter d'outils d'évaluation efficaces pour "mesurer" la portée réelle des interventions réalisées et, partant, leur efficacité.

e) **Le programme d'intégration 300.09**

Ce programme, rappelons-le, a été mis sur pied par un comité de la C.P. en 1987-88 pour faciliter le passage du secondaire au collégial d'élèves présentant des risques d'échecs ou d'abandons. Chacun des élèves inscrits à ce programme devait suivre six cours (un cours d'éducation physique, un cours d'histoire, un cours de sociologie, un cours de français écrit correctif, un cours de méthodologie

du travail intellectuel et un cours de psychologie de l'apprentissage). L'équipe d'enseignants, d'enseignantes et de professionnels qui encadraient ces élèves comprenait deux enseignantes, trois enseignants, un conseiller d'orientation et un aide pédagogique individuel. Cette équipe se réunissait à toutes les deux semaines pour évaluer le cheminement des élèves.

Comme le responsable du programme doit déposer sous peu un rapport final d'évaluation sur cette expérience, nous lui laisserons tout le champ nécessaire pour procéder à cette évaluation et nous contenterons de rapporter, en diagnostic, certains commentaires d'intervenants et intervenantes dans ce programme:

- nous avons peut-être plus appris ce qu'il ne fallait pas faire que ce qu'il fallait faire;

- il y a un certain pourcentage d'élèves de ce programme qui n'ont "tout simplement pas ce qu'il faut" pour poursuivre des études collégiales. Quant à ceux et celles qui ont réussi, on se demande si, de toute façon, ils n'auraient pas réussi tant bien que mal à l'intérieur d'un programme régulier. La question reste posée;

- pour être vraiment efficace, un tel programme devrait peut-être s'étendre sur une année plutôt que sur une session;

- la tâche d'encadrement est telle qu'on se demande si un enseignant ou une enseignante peut "avoir le goût d'enseigner longtemps" dans un tel programme sans bénéficier de libération minimale de tâches. Cette remarque vaut également pour les professionnels ayant oeuvré dans ce programme qui ont dû consacrer une soirée par semaine en moyenne à ce même programme;

- notre expérience nous a placés souvent devant un paradoxe plutôt anxiogène: en même temps que nous avions à supporter et encourager la réussite de l'élève, nous devions en même temps lui signifier son ou ses échecs à ses évaluations quand c'était le cas.

Ces commentaires rejoignent ceux entendus dans le réseau collégial à ce sujet. Des expériences similaires ont été menées dans le réseau, certaines avec beaucoup de succès, d'autres moins. L'expérience de Beauchamp (Beauchamp, 1985, p. 90) semble démontrer à ce sujet que le type d'encadrement offert à l'élève contribue plus à la réussite de ce dernier que la nature des cours qui lui sont offerts dans un programme du genre.

Quoiqu'il en soit et sous réserve de l'évaluation finale à venir, trois constatations nous apparaissent utiles à souligner ici:

- un programme de cours de cette nature draine suffisamment d'énergies et de ressources pour que l'on doive en attendre des résultats significatifs. Faute de cela, il vaudrait mieux revoir ce type d'intervention;

- pour des chances minimales de succès, un tel programme commande la formation de groupes d'élèves peu nombreux, une vingtaine par groupe approximativement comme le suggère l'expérience des "jeunes décrocheurs" de Rimouski (Fréchette, 1988, p. 77). Cela suppose donc que les enseignants ou enseignantes qui y sont affectés bénéficient d'un relatif allègement de tâches;

- un tel programme devrait peut-être s'étendre sur une année complète plutôt que sur une seule session. C'est en tous cas ce que l'expérience du Département de mathématiques

avec les cours d'appoint semble démontrer aux dires des responsables.

f) Le cas des élèves soumis aux dispositions de l'article 33

Actuellement, quand un élève échoue ou abandonne plus de 50% de ses cours, l'adjoint au D.S.P. responsable de l'encadrement scolaire lui envoie une lettre invitant l'élève à remédier à sa situation à la prochaine session faute de quoi il s'expose à être possiblement exclu du collège. En cas de récidive à la session suivante, l'horaire de cet élève est retenu chez son aide pédagogique individuel qu'il doit rencontrer pour évaluer sa situation. Enfin en cas de troisième exposition aux effets de l'article 33, l'élève est ou bien exclu du collège ou bien réadmis conditionnellement après entente explicite avec l'adjoint au D.S.P. responsable de l'encadrement scolaire.

Le tableau 16 montre pour la période d'Automne 1985 à Automne 1987, le nombre d'élèves soumis une 2e et une 3e fois aux dispositions de l'article 33 par rapport aux élèves réinscrits à la suite d'une première exposition aux effets de l'article 33. Il faut noter, à titre d'exemple, que le pourcentage d'élèves soumis à l'article 33 une 2e fois est obtenu à partir du rapport entre le nombre de ces élèves et le nombre d'élèves assujettis une 1re fois à l'article 33 la session précédente et réinscrits par la suite. Quant au pourcentage d'élèves soumis à l'article 33 une 3e fois, il est établi à partir du rapport entre le nombre d'élèves soumis à l'article 33 une 3e fois et le nombre d'élèves astreints une 2e fois à la session précédente. Dans ce cas, il s'agit toutefois d'une approximation à la hausse puisque l'on ne tient pas compte du nombre réel d'élèves inscrits après une deuxième exposition à l'article 33.

TABLEAU 16

Nombre d'élèves soumis une 1re, 2e et 3e fois aux dispositions de l'article 33

Article 33 / Sessions	1re fois	réinscrits	2e fois		3e fois	
	N	N	N	%	N	%
A - 85	756	514	74	-	50	-
H - 86	671	321	290	56	27	36
A - 86	841	539	114	36	57	20
H - 87	807	384	320	59	56	49
A - 87	721	405	76	20	59	18
H - 88	625	non disp.	216	53	33	43

À moins que des erreurs aient été commises dans les listes d'élèves soumis à l'article 33 qu'on nous a remises, ce tableau laisse voir des différences très importantes dans le nombre d'élèves soumis à l'article 33 selon les sessions d'Automne ou d'Hiver envisagées. Ainsi les élèves soumis à l'article 33 une 1re fois aux sessions d'Automne récidivent à celle d'Hiver dans une proportion variant de 53 à 59%. Par contre, les élèves soumis à l'article 33 une 1re fois aux sessions d'Hiver récidivent aux sessions d'Automne dans une proportion de 20 à 36%. Le même phénomène s'observe pour les cas de 3e fois. Comme si les vacances d'été étaient l'occasion pour certains élèves de prise de résolution! Cela indique en tout cas qu'il convient de porter une attention particulière aux élèves soumis à l'article 33 aux sessions d'Automne.

Par ailleurs, si l'on veut avoir un aperçu de l'efficacité des mesures prises par le Collège auprès de ces élèves, on note que, par exemple, pour la session Automne 85, 756 élèves étaient soumis à l'article 33 une 1re fois; sur ce nombre 242 ne se sont pas réinscrits à la suite de la lettre qu'on leur a envoyée, 514 se sont réinscrits et 290 ont été soumis à nouveau à l'article 33 à la session suivante. En somme, 224 élèves sur 756 ont effectivement corrigé leur situation comme on les invitait à le faire soit une proportion de 29%. Le calcul pour les autres sessions fait voir des chiffres se rapprochant de ce pourcentage. Quant à savoir dans quelle mesure les rencontres obligatoires avec l'a.p.i. sont efficaces pour les élèves soumis une 2e fois à l'article 33, il nous a été impossible de le savoir, le nombre d'élèves réinscrits après une 2e exposition à l'article 33 n'étant pas disponible.

g) Encadrement scolaire des joueurs de l'équipe de football des Diablos

Pour l'année 1987-88, la Direction des services aux étudiants en collaboration avec l'instructeur de l'équipe de football et un professeur de sciences sociales publia un Guide méthodologique et agenda d'études qui devait servir d'outil principal à l'encadrement scolaire des joueurs de l'équipe de football du collège. L'application de ce guide apporta des résultats très positifs quant à l'encadrement de ces élèves aux dires de l'instructeur de l'équipe et ce, particulièrement en ce qui concerne les présences aux cours, les échecs et abandons et la collaboration avec les professeurs et professeures. Faute de temps, l'instructeur n'a pu toutefois établir de comparaisons entre les résultats scolaires antérieurs à l'application de ce guide et ceux postérieurs. Une telle expérience semble toutefois confirmer que l'on peut compter sur la collaboration des

enseignants et enseignantes pour s'acquitter de tâches d'encadrement qui n'exigent, par exemple, que le fait de communiquer à un tiers les résultats scolaires partiels d'un petit nombre d'élèves.

Voilà donc les principales actions entreprises par le Collège pour intervenir dans le domaine de l'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage. Il faut aussi noter que, depuis quelques années, la préoccupation du Collège à ce sujet s'est traduite par l'élaboration d'outils de support pédagogique importants pour l'ensemble des élèves. Parmi eux mentionnons: le guide des choix de cours, le guide pédagogique, le guide étudiant, la pochette d'accueil, le test T.E.F.E.C., les documents d'information du Service d'orientation sur les choix professionnels et les conditions d'admission à l'université, le questionnaire L.G.3 passé à l'intérieur de certains programmes, etc.

5.4.5 L'évaluation

Nous arrivons ici au dernier terme du schéma illustrant la situation de l'aide à l'apprentissage au Collège de Trois-Rivières. Il s'agit ici d'examiner comment sont évaluées les actions entreprises au collège pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage.

Parmi les actions que nous venons de présenter au point 5.4.3, seule l'expérience du Département de mathématiques a donné lieu à une évaluation systématique des interventions réalisées. Une telle évaluation est toutefois à venir dans le cas du programme de transition 300.09. Pour les autres, des données ou commentaires ont été recueillis, des suites sont attendues mais l'évaluation de l'atteinte des objectifs en reste à ce niveau pour l'instant. Une telle constatation ne surprend guère et s'inscrit dans la logique

de la multiplicité des objectifs et de leur caractère plus ou moins défini comme nous l'indiquions antérieurement.

L'examen des plans de travail que nous avons fait pour l'ensemble des départements, services et directions nous a conduit naturellement à l'examen des rapports ou bilans annuels de ces mêmes unités pour les trois dernières années. Nous voulions savoir dans quelle mesure les objectifs visés étaient atteints et comment était évaluée l'atteinte de ces objectifs. La conclusion principale que nous en tirons est "claire dans son imprécision": dans l'état actuel des choses, il est pratiquement impossible de porter un jugement précis sur les pratiques d'évaluation des objectifs au collège en matière d'aide à l'apprentissage.

De façon générale, les objectifs au Collège de Trois-Rivières sont présentés dans les plans de travail de chaque unité et l'évaluation de l'atteinte de ces objectifs apparaît, elle, dans les rapports ou bilans annuels de cette même unité. Or, l'examen de ces rapports ou bilans pour les trois dernières années nous conduit à trois observations principales:

- dans plusieurs cas, la "facture" et le contenu des bilans annuels ne font pas référence aux objectifs formulés dans les plans de travail. Ainsi pour les deux dernières années, 15 départements sur 28 présentent des bilans qui ne sont pas en rapport direct avec les objectifs du plan de travail;

- la très grande majorité des départements, services et comités n'atteint que partiellement les objectifs énoncés. Cela tient quant à nous au nombre d'objectifs formulés, à leur caractère imprécis et à des facteurs externes d'ordre conjoncturel qui surviennent en cours d'année:

- les bilans ou rapports annuels présentent davantage des descriptions d'activités réalisées que des jugements circonscrits sur la valeur des actions prises par rapport aux objectifs visés. C'est là une pratique qui nous paraît relativement généralisée au collège que de confondre l'action proprement dite avec l'output attendu. A titre d'exemple, c'est une chose d'adopter une politique d'évaluation des apprentissages, c'en est une autre d'en évaluer les effets sur l'apprentissage de l'élève.

Notre propos ici n'est pas de prétendre au caractère inutile de telles pratiques évaluatives mais bien plus de mettre en évidence le hiatus relativement marqué existant entre l'énoncé des objectifs et l'évaluation de l'atteinte de ces objectifs. De la même façon, nous ne prétendons pas à une standardisation tatillonne de ces pratiques évaluatives. Nous disons simplement qu'elles pourraient être plus systématisées et plus centrées sur l'objectif.

Enfin quand il est question de l'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage, il est évidemment question aussi d'enseignement.

Or il se trouve qu'au Collège de Trois-Rivières, l'enseignement n'est que partiellement évalué. Dans les faits, il l'est une fois par session pour les enseignants et enseignantes non-permanents, ceux et celles à temps partiel et ceux et celles chargés de cours. Pour le reste, c'est surtout l'examen des plans de cours par un adjoint au D.S.P. qui fait oeuvre d'évaluation ou — plus justement — de contrôle ex ante. La question de l'évaluation des enseignements en est une débattue depuis fort longtemps dans le réseau collégial et, au demeurant, fort complexe. La taille des groupes, le type de clientèle, la matière

enseignée, l'environnement physique, l'horaire des cours, les conditions de travail, autant de variables qui interviennent quotidiennement dans l'acte d'enseigner et qui doivent être prises en compte dans une évaluation qui se voudrait objective. Nous ne réglerons très certainement pas cette question ici. Toutefois nous aimerions porter à l'attention du Collège quelques faits à cet égard:

- puisque, d'une part, l'attribution de priorités d'emploi et la reconnaissance de permanence justifient en bonne partie l'évaluation actuellement faite pour trois catégories d'enseignants et enseignantes et que, d'autre part, les enseignements des enseignants et enseignantes permanents ne sont pas évalués — ou peu ou partiellement —, cela signifierait-il qu'il n'est plus nécessaire que ces enseignements soient évalués une fois leurs titulaires devenus permanents?

- parmi les causes de difficultés d'apprentissage scolaire invoquées dans les études sur le sujet, l'enseignement du professeur ou de la professeure et sa pédagogie apparaissent de façon constante mais — disons-le clairement — pas comme cause principale. Comment le Collège de Trois-Rivières cerne-t-il l'effet de cette variable dans son milieu?

- un des éléments-clés d'un processus d'évaluation dans des domaines de services comme l'est celui de l'éducation, c'est de recueillir périodiquement les taux de satisfaction de la clientèle. Il n'existe aucune incitation au collège à ce sujet. La pratique générale veut qu'il soit laissé à la discrétion des enseignants et enseignantes de procéder individuellement à cette vérification. On ne connait rien ou peu de l'usage qui est fait de cette discrétion. Cette remarque peut se généraliser également aux activités des aides pédagogiques individuels et, dans une moindre mesure, à

celles des conseiller et conseillère d'orientation et celles du psychologue.

- dans l'enquête que nous avons faite auprès des élèves du collège, nous avons pu relever quelques observations intéressantes quant à la perception qu'avaient les élèves de leurs professeurs et professeures sur le plan professionnel. Ainsi:

. 63% contre 37% considèrent que leurs professeurs savent susciter leur intérêt dans le cours qu'ils donnent;

. 90% contre 10% les considèrent compétents;

. 67% contre 33% les considèrent disponibles à leur bureau;

. 42% contre 58% les considèrent trop exigeants dans la quantité de travaux donnés;

. 44% contre 56% les considèrent trop sévères dans leur correction;

. 60% contre 40% considèrent que leurs professeurs prennent le temps d'annoter les travaux corrigés;

. 83% contre 17% considèrent leurs professeurs comme intéressés et motivés dans leur travail.

Ces observations tendent à démontrer que, de façon générale, les élèves sont sensiblement satisfaits de la façon dont les enseignants et enseignantes s'acquittent de leurs tâches. Ne serait-il pas souhaitable que ce genre d'informations soit périodiquement recueilli pour assurer une connaissance à jour de la façon dont les actes professionnels sont reçus par leurs destinataires. Nous pensons, quant à

nous, qu'en ce qui concerne en particulier les élèves en difficulté d'apprentissage, il serait utile que l'on puisse vérifier périodiquement comment ces derniers perçoivent et/ou évaluent les différentes interventions de nature professionnelle qui leur sont adressées.

Dans les données que nous avons recueillies auprès du personnel du collège —— enseignants et enseignantes, professionnels et professionnelles, cadres ——, la solution possible consistant à "convenir collégialement d'une formule locale d'évaluation des enseignements" était considérée ainsi: 63% des répondants et répondantes la considéraient comme très ou assez efficace contre 27% comme peu ou très peu efficace; 47% la considéraient comme très ou assez applicable contre 41% comme peu ou très peu applicable; enfin, 63% la considéraient comme très ou assez acceptable contre 25% comme peu ou très peu acceptable.

Ces données associées à nos propos antérieurs en matière d'évaluation laissent croire que, dans la foulée des plans de développement et du projet éducatif que le Collège est à se définir, le personnel enseignant et professionnel n'est à tout le moins pas hostile à débattre de toute cette question de l'évaluation des actes professionnels. Mais comme le sujet déborde de beaucoup la clientèle visée par le présent rapport, nous ne ferons pas de recommandations précises en ce sens. Nous ne pouvons toutefois passer sous silence le fait que cette même clientèle est soumise à un ensemble d'interventions professionnelles —— enseignement et autres —— pas du tout, peu ou vaguement évaluées et que, dans cette perspective, il est difficile de connaître l'efficacité réelle de ces interventions et le niveau de satisfaction qu'elles génèrent auprès de la clientèle visée.

Nous terminerons sur cette remarque l'analyse diagnostique de la situation. La partie suivante sera consacrée aux recommandations proprement dites.

6. MODELE SYSTÉMIQUE D'INTERVENTION AUPRES DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE AU COLLEGE DE TROIS-RIVIERES

6. MODELES SYSTÉMIQUE D'INTERVENTION AUPRES DES ÉLEVES EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE AU COLLEGE DE TROIS-RIVIERES

6.1 Conditions d'application

- Le modèle proposé devra tenir compte des exigences principales de l'approche systémique: perspective d'ensemble, objectifs vérifiables, évaluations formelles, prise en considération des alternatives et mise en modèle;

- Le modèle proposé devra prendre en considération le fait qu'au Collège de Trois-Rivières les tâches professorales, professionnelles et administratives des personnes oeuvrant dans le secteur de l'aide à l'apprentissage sont particulièrement lourdes et ne sauraient, à ce titre, contenir d'ajouts significativement importants;

- Le modèle proposé devra prendre en considération le caractère fortement limité des ressources financières du Collège de Trois-Rivières;

- Le modèle proposé devra tendre à la simplicité dans sa conception et dans son application. Il faut éviter la complexité des longs et lourds processus, de la multiplication des comités et/ou structures;

- Le modèle proposé devra cibler sa clientèle;

- Le modèle proposé devra identifier les difficultés d'apprentissage sur lesquelles portera son application;

- Le modèle proposé devra favoriser une plus grande concertation des intervenants et intervenantes en ce domaine;

- Le modèle proposé devra se situer non seulement dans une perspective de résolution de problème mais aussi dans une perspective de développement;

- Le modèle proposé devra identifier les centres de responsabilité de l'application des mesures suggérées;

- Le modèle proposé devra comprendre un calendrier d'application;

- Le modèle proposé devra se prêter, autant que possible, à une évaluation —— à tout le moins approximative —— de son rapport avantages-coûts;

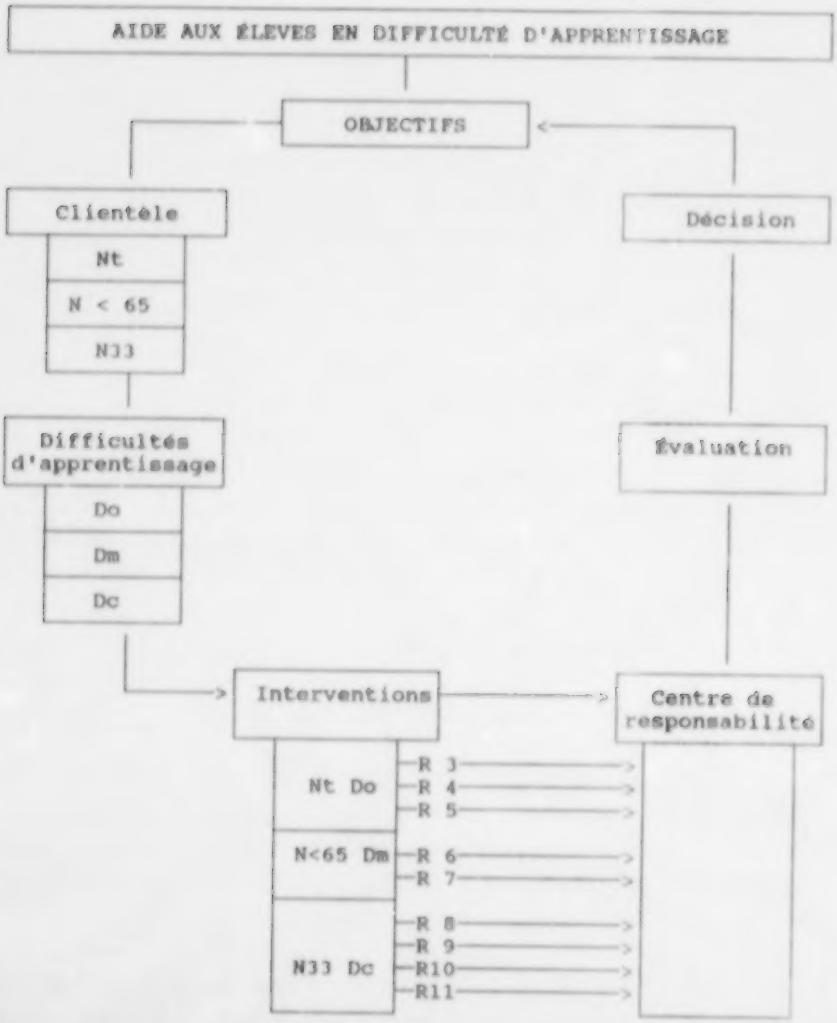
6.2 **Modèle**

ILLUSTRATION C

C. **Modèle systémique d'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage**

6.2 **Modèle**

ILLUSTRATION C



C. **Modèle systémique d'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage**

6.3 Explications

6.3.1 Objectif

Le modèle systémique, nous l'avons vu, propose en tout premier lieu une définition claire des objectifs poursuivis. Dans le cas présent, nous recommandons que soient définis un objectif institutionnel et un objectif spécifique qui s'y rattache. Nous y reviendrons dans la partie portant sur les recommandations.

6.3.2 Clientèle

Comme mentionné aux pages 8, 9 et 10 du présent rapport, la clientèle visée par le modèle d'intervention est d'abord la clientèle étudiante en général (Nt), celle en difficulté d'apprentissage appréhendée (N < 65) et, enfin, celle soumise aux dispositions de l'article 33 (N33) du Règlement sur le régime pédagogique du collégial (Règlement sur le régime pédagogique du collégial, 1984, p. 13). Nous référons le lecteur aux pages citées plus haut quant aux raisons qui motivent ces choix.

6.3.3 Difficultés d'apprentissage

Nous avons déjà souligné dans ce rapport que la littérature nord-américaine et celle du réseau collégial québécois en particulier enseignent que les difficultés d'apprentissage des élèves du collégial sont nombreuses et variées dans leur nature.

Excluant la possibilité d'intervenir sur toutes les difficultés à la fois, nous avons procédé à un regroupement de trois types particuliers de difficultés à partir de la connaissance que nous avions du sujet et de ce qu'enseigne la

recommandations d'intervention touchant:

- **des difficultés d'ordre cognitif (Dc)**: par exemple, il peut s'agir ici de difficultés de lecture, d'écriture d'expression orale de la pensée, de raisonnement et de résolution de problèmes, etc.;

- **des difficultés d'ordre motivationnel (Dm)**: essentiellement ici nous évoquons des difficultés de nature psychologique mais nous limitons leur étendue au champ motivationnel. Non pas que des dimensions plus intériorisées telles les structures de personnalité, l'estime de soi, la sociabilité, la dépendance, etc., ne nous apparaissent pas influentes dans le problème qui nous occupe, mais nous pensons que l'enracinement de telles dimensions commande des interventions si personnalisées que l'on ne peut faire reposer un modèle d'intervention à portée collective sur ces mêmes dimensions. Ce qui n'empêche absolument pas qu'à l'intérieur de ce modèle, l'on puisse retrouver des mesures d'assistance psychologique de cette nature. Mais elles n'en constitueront qu'un volet et non le pivot.

Pour intervenir dans les difficultés de nature psychologique, nous pensons qu'il est préférable, comme le proposent les théories behavioristes, d'intervenir au plan des comportements et de la motivation qui les suscite en ce qui concerne ici l'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage.

Cela nous apparait d'autant plus souhaitable que le manque de motivation lui-même est souvent évoqué quand on essaie de cerner la nature des difficultés d'apprentissage des élèves. Dans l'enquête que nous avons menée auprès des élèves, le manque de motivation est invoqué par 56% de ceux-

ci pour expliquer leur rendement scolaire inadéquat quand c'est le cas.

Quand nous faisons référence à des difficultés d'ordre motivationnel dans le cas des élèves en difficulté d'apprentissage, nous pensons, par exemple, à des problèmes de ponctualité et d'assiduité aux cours, de négligence dans l'élaboration et la remise des travaux, d'orientation scolaire et professionnelle, d'intérêt général aux cours, etc.

- **des difficultés d'ordre organisationnel** (Do): il s'agit ici de difficultés de nature instrumentale et/ou opérationnelle que l'élève se pose à lui-même dans ses habitudes et stratégies d'apprentissage ou encore que le Collège impose directement ou non à l'élève par sa façon d'assurer les services de formation, notamment au plan de la gestion. Par rapport à l'élève, pensons ici à des difficultés dans la prise de notes, la gestion de son temps, sa façon d'étudier, etc. Par rapport au Collège, pensons ici à la façon dont s'exerce l'encadrement pédagogique de l'élève, à la gestion de son dossier, à l'application des règles, politiques et procédures, etc.

6.3.4 Interventions

Les interventions dont il est question dans ce modèle font expressément référence aux recommandations (R3, R4, R5, etc.) qui les formulent. On notera que ces interventions concernent à la fois la clientèle et le type de difficultés visées par la ou les recommandations. Ainsi les trois recommandations (R3, R4, R5) associées à la case N33Dc indiquent qu'elles s'appliquent aux élèves dits "article 33" (N33) et qui éprouvent des difficultés d'apprentissage de nature cognitive (Dc). Dans le modèle, nous n'avons présenté

que trois cases d'interventions mais il va de soi que le nombre de cases regroupant les types de clientèles et les types de difficultés peut se multiplier selon le nombre de combinaisons possibles de ces types. De même, les recommandations associées à ces cases peuvent varier selon le cas et celles présentées dans ce modèle ne le sont qu'à titre d'exemples.

Enfin, notons que l'ordre de présentation des types de clientèles (Nt, N<65, N33) dans les cases d'interventions procède d'une intention délibérée. Il indique que les mesures envisagées pour venir en aide aux élèves en difficulté d'apprentissage doivent s'appliquer, pour certaines, à l'ensemble de la population étudiante. On peut déjà anticiper ici des mesures davantage orientées vers une "offre de services" plutôt que vers des exigences "serrées" dans le rendement de l'élève. D'autres mesures à caractère préventif et un peu plus encadrant s'appliqueront à un deuxième niveau à une clientèle en difficulté <u>appréhendée</u> d'apprentissage (N<65). Enfin, un encadrement plus serré et plus exigeant devrait être envisagé pour la clientèle en difficulté <u>évidente</u> d'apprentissage (N33). On peut donc noter, selon le type de clientèles, une progression dans le type d'encadrement souhaité. Des mesures ainsi réparties selon trois niveaux se rapprochent sensiblement d'ailleurs du modèle conçu au collège Montmorency et rapporté par Louise Langevin dans la revue <u>Pédagogie collégiale</u> du mois de mars 1989 (Langevin, <u>Pédagogie collégial</u>, V. 2, no 3, p. 30).

6.3.5 <u>Centre de responsabilité</u>

Pour chacune des recommandations formulées, le modèle identifie le centre de responsabilité de l'application de cette recommandation. Ce peut être ici une personne, un service et/ou un comité ad hoc ou formel.

6.3.6 Évaluation

Nous proposerons dans la partie 9 de ce rapport des modalités et/ou devis d'évaluation pour l'ensemble des recommandations formulées. Rappelons simplement ici, comme l'exige l'approche systémique, l'importance d'une évaluation aussi précise que possible des solutions adoptées pour résoudre un ou des problèmes donnés.

6.3.7 Décision

Une fois l'évaluation faite, le modèle prévoit que le ou les responsables locaux de son application devront prendre une ou des décisions sur la reconduction de ce même modèle, sur la ou les modifications à y apporter ou sur son abandon tout simplement. Cette prise de décision sert alors de mode de liaison actif entre l'évaluation des résultats et les objectifs poursuivis au départ.

7. RECOMMANDATIONS ET SUGGESTIONS

7. RECOMMANDATIONS ET SUGGESTIONS

7.1 Remarques préliminaires

- Les présentes recommandations font suite aux lectures, réflexions, analyses de données et consultations réalisées tant à l'interne qu'à l'externe. Elles tiennent compte des expériences réalisées ailleurs dans le réseau collégial et des caractéristiques plus propres au Collège de Trois-Rivières telles que présentées dans l'analyse diagnostique de la situation;

- Les présentes recommandations ont été présentées à divers intervenants et intervenantes déjà impliqués dans le domaine de l'aide à l'apprentissage. Elles ont par la suite reçu un appui général de ces mêmes intervenants et intervenantes.

- Les présentes recommandations sont toutes sujettes à discussion, modification et/ou rejet. Elles s'inscrivent néanmoins à l'intérieur d'un projet de recherche dont la finalité est l'expérimentation d'un modèle d'intervention. Il faudra donc que les discussions autour de ces recommandations conduisent à l'expérimentation d'un tel modèle;

- Chaque recommandation précisera: les types de clientèles et de difficultés visés et le centre de responsabilité concerné;

- Chaque recommandation fera l'objet d'une justification de façon à ce que le principe "d'optimisation de la décision" inhérent à l'approche systémique soit pris en considération. Idéalement, nous aurions dû, pour cela, procéder, pour chaque recommandation, à l'élaboration d'une

matrice décisionnelle critériée et pondérée. Mais le nombre de recommandations impliquées, conjugué au fait que l'évaluation anticipée de l'efficacité de chaque mesure selon les critères retenus eût été très souvent arbitraire, a fait en sorte que c'est au plan de la justification que nous essaierons de faire ressortir le caractère apparemment optimal de chaque recommandation. À chaque fois que cela sera possible nous évoquerons toutefois une autre option que le Collège aurait pu prendre mais que nous considérons non optimale.

7.2 Recommandations

7.2.1 Population Mt

- **R1 (Mt Do)**: **que le Collège de Trois-Rivières fasse de l'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage un objectif d'établissement apparaissant de façon prioritaire dans ses plans de développement.**

Justification: la littérature sur le sujet pose cette condition comme essentielle à une intervention concertée en ce domaine. Cette solution apparaitrait efficace et acceptable à plus de 70% des répondants et répondantes à notre grille d'évaluation de solutions.

CENTRE DE RESPONSABILITÉ: la Direction générale.

- **R2 (Mt Do)**: **que le Collège de Trois-Rivières abaisse son taux d'E et d'AB cumulés à 15% annuellement.**

Justification: actuellement, ce taux varie entre 18,7% et 25,1% selon les sessions et pour les trois dernières années. Le pourcentage est significativement plus élevé aux

sessions Automne (Tableau 1, p. 12). Un tel objectif apparaît peut-être modeste à première vue, il représente néanmoins une baisse de plus de 5% par rapport à la moyenne (20,7%) observée au cours des trois dernières années à ce sujet. Cela représente un nombre considérable de cours et d'élèves. En fait, en prenant pour acquis qu'au collège les élèves suivent en moyenne six cours par session et qu'il y a grosso modo 4 500 élèves, on obtient un nombre moyen de cours échoués ou abandonnés de 5 589 avec le pourcentage actuel de 20,7%. En se fixant un objectif de taux d'E et d'AB de 15%, on diminuerait le nombre de cours échoués ou abandonnés de 1 539 cours, ce qui représente à peu près 260 élèves E.T.C. Il faut toutefois interpréter prudemment ce chiffre de 260, puisque un élève peut abandonner ou échouer plus d'un cours. Ce choix d'un objectif de 15% demeure donc passablement arbitraire et procède d'une vision ou réaliste ou pessimiste ... de la situation.

CENTRE DE RESPONSABILITÉ: le Collège.

- R3 (Nt Do): que le Collège de Trois-Rivières réduise le nombre de ses objectifs généraux de planification à un nombre approximatif de cinq par année par service, direction et/ou département.

Justifications: une telle mesure se veut davantage une ligne de conduite générale plutôt qu'une règle. Aussi le nombre de cinq constitue-t-il plus un nombre repère plutôt qu'un nombre fixe et absolu. Mais il importe néanmoins que les différentes unités du collège réduisent de façon significative le nombre d'objectifs généraux annuels qu'elles se donnent. Cela permettrait ou bien de dégager du temps pour intervenir de façon concertée sur les mêmes dossiers ou encore de mener à terme les dossiers entrepris dans un laps

de temps moins étendu que ce n'est le cas actuellement. Au bout du compte, c'est l'efficacité dans l'atteinte de ces objectifs qui y gagnerait. La lourdeur actuelle des tâches des intervenants et intervenantes en cette matière empêche en effet, comme alternative à cette solution, que l'on presse davantage ceux-ci de réaliser tous leurs objectifs.

CENTRE DE RESPONSABILITÉ: les différentes instances et unités du Collège.

- **R4 (Mt Do)**: **que le Collège de Trois-Rivières élabore un modèle-type de fiches signalétiques pouvant être distribuées aux élèves au début des cours.**

Justification: l'usage de telles fiches permettrait aux enseignants et enseignantes qui le désirent de recueillir un certain nombre de renseignements sur le profil général de leurs groupes-classes. Parmi ces informations, notons comme suggestions: l'âge, le lieu de fréquentation scolaire au secondaire, les principaux cours suivis en quatrième et cinquième année du secondaire, les résultats obtenus dans certains cours, les motifs du choix du programme d'études collégial, etc. La même fiche pourrait également être redistribuée dans la session pour prendre connaissance des résultats scolaires obtenus par les élèves dans d'autres matières pour la session en cours.

Il est bien évident qu'une telle mesure suppose une consigne claire faite aux élèves et au personnel enseignant quant à son utilisation, un caractère facultatif d'utilisation pour l'élève et pour l'enseignant et l'enseignante, des garanties absolues de confidentialité, et, enfin, un avis juridique préalable. Cette mesure présente un rapport coût-efficacité maximum en ce qu'elle fournit toutes les

informations souhaitées pour le simple coût d'impression de telles fiches.

Autrement, il faudrait demander aux a.p.i. de préparer à chaque session des profils de groupes à fournir aux professeurs et professeures. Le nombre de groupes en cause rend impensable une telle mesure et ne fournit pas d'ailleurs la même précision d'informations individuelles.

CENTRE DE RESPONSABILITÉ: la Direction des services pédagogiques en collaboration avec les départements.

- R5 (Nt Do): que les a.p.i. et les c.o. rencontrent au moins une fois par année les départements des programmes d'études dont ils sont responsables.

Justification: cette recommandation ne vient qu'institutionnaliser, avec un minimum de surcroit de tâches, la volonté de concertation entre c.o., a.p.i., personnel enseignant, maintes fois souhaitée.

CENTRE DE RESPONSABILITÉ: le Service de l'aide pédagogique individuelle, le Service d'orientation scolaire et professionnelle et les départements.

- R6 (Nt Do): que le Collège de Trois-Rivières mette sur pied un comité consultatif en aide à l'apprentissage.

Justification: actuellement, il n'y a pas au collège d'instance qui réponde exclusivement de ce sujet. Nous pensons qu'un tel comité devrait être formé d'abord sur

une base d'expertise — et ensuite de représentativité — à partir des différents intervenants et intervenantes ayant oeuvré dans ce domaine. Un tel comité pourrait constituer un sous-comité permanent de la C.P. et n'aurait comme seul rôle que celui d'émettre un avis sur des dossiers d'aide à l'apprentissage traités en d'autres lieux.

Il est très clair dans notre esprit que de tels avis ne seraient émis que sur demande et que pour des dossiers d'importance. Il importe en effet ici de ne pas alourdir davantage les tâches des intervenants et intervenantes. Aussi, un tel comité ne devrait-il se réunir qu'une ou deux fois par année en moyenne pour étudier un ou des dossiers en élaboration et non pour en élaborer lui-même. Mesure qui apparait acceptable à 69% des répondants et répondantes à notre grille d'évaluation.

CENTRE DE RESPONSABILITÉ: la Commission pédagogique.

- R7 (Nt Do): que les comités actuels d'implantation de programmes en Sciences humaines et Sciences de la nature deviennent des comités de programmes permanents à la suite de l'implantation de ces programmes.

Justification: comme un bon nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage se retrouvent dans ces deux programmes, une approche concertée des disciplines oeuvrant dans ces programmes apparait nécessaire. Un important travail d'élaboration multidisciplinaire de programme s'effectue actuellement au collège. La concertation amorcée devrait être maintenue et encouragée. En outre, une telle mesure s'inscrit tout à fait dans la foulée de l'approche-programme en train de s'implanter lentement mais sûrement

dans le réseau collégial. Il y aurait probablement lieu de faire en sorte que les a.p.i. responsables de ces programmes assistent fréquemment aux réunions de ces comités permanents.

CENTRE DE RESPONSABILITÉ: la Direction des services pédagogiques et les départements concernés.

- **R8 (Mt Do): que le Collège de Trois-Rivières élabore un "Outil de réussite collégiale" à remettre à tous les élèves à leur arrivée au collège.**

Justification: un tel outil — sous forme de guide ou de carnet — pourrait reprendre un certain nombre de principes, valeurs, habitudes et "trucs" à développer ou appliquer pour mieux asseoir ses chances de réussite au collège. Actuellement, l'information transmise aux élèves à leur arrivée touche davantage les différents services offerts et les principales dates à retenir que le domaine de l'apprentissage proprement dit. Ce serait là des informations complémentaires fort utiles pour l'élève en ce qu'elles le situent dès son arrivée dans un contexte d'apprentissage qui expose explicitement les principales conditions à respecter pour la réussite d'études collégiales.

CENTRE DE RESPONSABILITÉ: la Direction des services aux étudiants en collaboration avec l'équipe actuelle du Centre d'aide à l'apprentissage.

- **R9 (Mt Do): que l'actuel Centre d'apprentissage et de ressources linguistiques (CARL) et l'actuel Centre d'aide à l'apprentissage (CAA) soient regroupés en un seul lieu et un seul service.**

Justification: ce que nous suggérons ici, c'est le regroupement de ces deux centres en un seul qui deviendrait un véritable Centre d'aide en ressources linguistiques et en apprentissage (CARLA). Le lecteur qui voudrait avoir une idée éclairée des justifications qui sous-tendent la présence d'un tel centre dans un collège devrait absolument avoir lu l'excellent rapport de recherche de Jocelyne Désy sur le sujet (Désy, 1987, 108 p.) dans lequel on retrouve une synthèse de l'expérience américaine en ce domaine. La nécessité d'un tel centre au collège s'impose pour diverses raisons qui s'ajoutent d'ailleurs à celles d'autres collèges:

- caractère trop spécifique des difficultés d'apprentissage observées pour que les enseignants et enseignantes puissent toutes les résoudre;

- caractère diversifié et interdépendant de ces difficultés, d'où la nécessité de regrouper et de centraliser les services;

- besoins d'aide trop nombreux pour que les enseignants et enseignantes puissent répondre à tous avec les tâches qu'ils assument actuellement;

- obligation pour les collèges de mettre en place des structures et services pour venir en aide à ces élèves;

- l'aide en ressources linguistiques et en apprentisssage doit pouvoir être identifiée au collège à un lieu, à une ou des personnes imputables de ce service.

- besoin d'expérimentation et de recherche en ce domaine;

- possibilité pour l'élève de résoudre une partie de ses difficultés en dehors d'un contexte classe parfois

responsable lui-même de telles difficultés.

A défaut d'opter pour un tel centre d'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage, il faudra investir de façon importante dans l'enseignement. Or, tous les intervenants et intervenantes sont unanimes à dire qu'il faut, à ce sujet, diminuer le nombre d'élèves par groupe et alléger la tâche des enseignants et enseignantes pour que ceux-ci puissent mieux encadrer leurs élèves. Non seulement une telle décision échappe-t-elle aux pouvoirs locaux mais pour qu'elle ait une portée significative, il faudrait, suggérons-le, qu'elle diminue de 15 le nombre total d'élèves rencontrés par un professeur ou une professeure durant une session. En supposant qu'au collège, 100 professeurs et professeures enseignent à plus de 160 élèves par session et que le nombre idéal d'élèves par professeur soit de 145, une telle diminution représenterait un ajout minimum de 10 enseignants et enseignantes soit près de 500 000$ à investir! Le coût raisonnable estimé d'un centre d'aide à l'apprentissage aux services modestes mais nécessaires peut s'établir à près de 100 000$ incluant le salaire des personnes affectées en permanence à ce centre. A notre avis, il n'en coûterait pas cela au collège au début compte tenu du matériel qu'il possède déjà et des modalités d'implantation que nous suggérons à la rubrique "coûts" du prochain chapitre.

Le lecteur qui voudrait toutefois avoir plus d'informations sur les modalités d'implantation pourra se référer, parmi d'autres, au projet préparé en ce sens par J. Désy (Désy, 1988, 91 p.) pour le Collège de Ste-Foy à la demande de ce dernier. Les collèges anglophones du Québec ont une bonne longueur d'avance sur les collèges francophones quant à la façon d'aider leurs élèves en difficulté par la création de tels centres. Au collège de Dawson par exemple, le budget annuel de fonctionnement du

centre d'aide à l'apprentissage s'évalue approximativement à 250 000$.

Bref, il nous apparait que, dans la perspective du plan de développement et du projet éducatif que veut se donner le Collège pour les prochaines années, la mise sur pied d'un tel centre devrait trouver pleine considération. Mesure jugée efficace et acceptable par plus de 77% des répondants et répondantes à notre grille d'évaluation de solutions.

CENTRE DE RESPONSABILITÉ: la Direction des services aux étudiants en collaboration avec le Service de recherche et de développement pédagogique.

- R10 (Nt Dc): que le Collège de Trois-Rivières définisse explicitement ce que signifie et comment s'exprime dans ses contenus de cours et de programmes la notion de "formation fondamentale".

Justification: autant que possible, le Collège devrait être capable d'élaborer un certain nombre d'exigences de formation devant apparaître dans l'ensemble de ses cours et de ses programmes, si le concept de "formation fondamentale" a un sens pratique. Des auteurs comme Blouin (Blouin, communication présentée à Sherbrooke le 2 mars 1989), Roy (Roy, Prospectives, V. 22, no 4, p. 193) et Soulard (Soulard, communication présentée au colloque de l'AQPC en mai 1988, p. 21) ont énoncé un certain nombre de ces exigences de formation parmi lesquelles on retrouve: le savoir lire, le savoir écrire, le savoir communiquer, la résolution de problèmes, etc.

Ces exigences feront l'objet des trois recommandations suivantes qui participent toutes, au plan de leur justification, d'une volonté d'asseoir le concept de formation fondamentale sur des pratiques pédagogiques concrètes.

- R11 (Mt Dc): que dans tous les cours, l'élève soit amené à écrire au minimum l'équivalent de cinq pages de texte en français.

- R12 (Mt Dc): que dans tous les cours, l'élève soit amené à lire un minimum de 15 pages de texte.

- R13 (Mt Dc, Dm): que dans tous les cours, la participation active de l'élève au cours soit évaluée.

Ces trois recommandations se situent dans une perspective de formation fondamentale. Elles devraient donc être appliquées dans tous les cours. Les cas d'exception devraient avoir été entendus par la Direction des services pédagogiques ou l'adjoint concerné. Elles visent toutes également au développement d'habiletés cognitives. La recommandation R13 vise en outre à motiver davantage l'élève pour qu'il participe à sa propre formation en classe. Les enseignants et les enseignantes qui déplorent les comportements d'indifférence en classe devraient être les premiers à appliquer une telle mesure. Si la participation de l'élève en classe est attendue, elle doit aussi être reconnue. Actuellement, cette participation n'est évaluée que dans 9% des plans de cours. Une telle mesure participe aussi à la formation fondamentale en ce qu'elle encourage l'élève à communiquer ses idées, opinions et arguments sur les sujets

traités en classe. Il faut ajouter aussi que les quatre dernières recommandations touchant la formation fondamentale sont susceptibles d'engendrer un effort de concertation important dans le milieu quant à la formation de l'élève. La recommandation R10, notamment, est jugée efficace et applicable par plus de 70% des répondants et répondantes à notre grille d'évaluation de solutions.

CENTRE DE RESPONSABILITÉ: l'adjoint au DSP responsable de l'organisation scolaire.

- R14 (Nt Do): qu'à la première session de l'année 1989-90, le Collège de Trois-Rivières procède à la formation de groupes stables en Sciences humaines pour les cours obligatoires de Français et de Philosophie.

Justification: plusieurs intervenants et intervenantes nous ont souligné dans nos consultations, le difficile passage des élèves du secondaire au collégial, passage qui amène l'élève dans un environnement pédagogique somme toute anonyme et très peu encadré. Plusieurs nous ont également souligné que la nature des groupes-classes actuels favorise mal la concertation entre enseignants et enseignantes pour des groupes d'élèves plus particuliers.

Il nous apparait opportun, pour susciter une meilleure concertation entre enseignants et enseignantes et pour permettre à l'élève le développement d'une certaine appartenance au collège dès son entrée, de procéder à la formation de groupes stables en Français et en Philosophie à la 1re session du collégial. Nous avons opté pour des groupes stables plutôt qu'homogènes parce que les premiers assurent, en plus de leur stabilité, la conservation de l'hétérogénéité des groupes ce qui apparait souhaitable aux

départements concernés et nous partageons leur avis à ce sujet. Par ailleurs, les vertus des groupes stables ont été très bien démontrées par H. Giguère (pris dans Langevin, 1989, p. 38).

CENTRE DE RESPONSABILITÉ: la Direction des services pédagogiques et l'adjoint responsable de l'encadrement scolaire.

- R15 (Mt Do, Dm): que le Collège de Trois-Rivières spécifie dans sa politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages que l'élève doit avoir eu la possibilité, avant la date limite d'AB, d'amasser et de connaître 40% ou plus de la note finale possible.

Note: cette recommandation ne vaut que dans la mesure où la date limite actuelle des AB n'est pas changée. Si cette date devait être rapprochée du début de session, une telle recommandation perdrait toute sa justification.

Justification: mesure qui s'inscrit dans le cadre de la politique d'évaluation continue au collège. Mesure qui amène les élèves à fournir des efforts de travail dès les premières semaines de cours. Mesure qui permetterait peut-être enfin d'étaler un peu plus l'enregistrement des AB aux services pédagogiques, décongestionnant ainsi un peu plus les bureaux des a.p.i. et leur permettant de ce fait un suivi plus efficace des élèves voulant abandonner un ou des cours.

CENTRE DE RESPONSABILITÉ: la Commission pédagogique.

- R16 (Nt Do, Dm): que le Collège de Trois-Rivières oblige tout élève voulant abandonner un cours à faire signer son formulaire d'AB par le professeur ou la professeure du cours qu'il désire abandonner.

Justification: mesure qui conduit à une démarche minimale de consultation entre l'élève et son professeur ou sa professeure avant l'AB proprement dit. Amène l'élève à justifier sa décision et permet au professeur ou à la professeure d'être informé sur la nature des difficultés rencontrées par cet élève. Il y aurait probablement lieu de profiter de cette mesure pour refaire le formulaire d'AB au collège qui contient pas moins de 30 raisons possibles d'AB et qui en priorise certaines au détriment des autres.

Cette recommandation ne donne aucun pouvoir formel d'autorisation d'AB à l'enseignant ou l'enseignante. L'élève reste seul maître de sa décision.

Plus de 87% des répondants et répondantes à notre grille d'évaluation de solutions considéreraient cette solution comme efficace et acceptable.

CENTRE DE RESPONSABILITÉ: l'adjoint au DSP responsable de l'encadrement scolaire.

- R17 (Nt Do, Dm): que la Direction des services aux étudiants et, le Service de psychologie du collège négocient une entente avec le responsable des stages du deuxième cycle en psychologie de l'UQTR pour accueillir éventuellement un ou des stagiaires au Service de psychologie.

Justification: nous avons déjà souligné que, dans le contexte actuel de ressources limitées, le Collège n'a pas les moyens de se priver de telles ressources susceptibles, notamment, de fournir à peu de frais une assistance psychologique à des élèves ou groupes d'élèves en difficulté d'apprentissage. Dès lors, le Collège devrait toutefois s'engager à fournir le local et le matériel nécessaire à la tenue de tels stages.

CENTRE DE RESPONSABILITÉ: le Service de psychologie et la Direction des services aux étudiants.

- RIÔ (Mt, Dm): que le Collège de Trois-Rivières confie au Département de techniques de travail social le mandat d'élaborer un cours d'établissement à offrir en cours complémentaire pouvant s'intituler Implication communautaire et volontariat.

Justification: actuellement, un certain nombre d'élèves se distinguent au collège par une action communautaire qui demande beaucoup de leur temps mais qui leur fournit des éléments certains de formation. Pensons aux élèves qui oeuvrent à l'AGE, au groupe d'entraide, au Service de pastorale. Pensons également à la vingtaine d'élèves en Sciences de l'éducation et en Psychologie qui participent à un projet d'intervention communautaire dans des centres d'accueil, auprès de personnes seules, etc.

Ces activités à caractère éminemment formateur ne reçoivent à peu près aucun support pédagogique actuellement, sauf dans le dernier cas où une partie de l'évaluation d'un cours de concentration est consacrée à l'activité décrite. Il y a actuellement, parmi ces élèves qui s'impliquent au plan communautaire, des élèves soumis aux dispositions de

l'article 33 et d'autres par ailleurs qui offrent un excellent rendement scolaire et des habiletés interpersonnelles qui pourraient sûrement être mises à profit auprès, notamment, des élèves en difficulté d'apprentissage.

Dans notre esprit, un tel cours se déroulerait en dehors de la classe, dans le milieu choisi, et serait supervisé par un professeur chargé de classe. Les avantages d'un tel cours sont nombreux. Parmi eux, mentionnons:

- reconnaissance officielle — accréditation — d'activités à caractère éminemment formateur;

- contribution positive de l'élève à son milieu;

- effet motivateur chez bon nombre d'élèves qui choisiraient ce cours complémentaire;

- encadrement pédagogique de telles activités.

En principe, ce cours pourrait être offert à la population étudiante en général tout en laissant aux instances habituelles le soin d'en déterminer les modalités et limites d'attribution. Par ailleurs, les a.p.i. pourraient aussi suggérer à certains élèves de choisir ce cours pour leur propre bénéfice. Certains des élèves soumis aux dispositions de l'article 33 pourraient à notre avis bénéficier d'un tel cours. Notons ici que ce genre de cours s'apparente à ceux dits "Projet d'étude" ou autres expérimentés avec succès dans d'autres collèges. Ce pourrait être aussi une voie d'entrée pour la mise sur pied d'un éventuel système d'aide par les pairs orienté vers les élèves en difficulté d'apprentissage.

CENTRE DE RESPONSABILITÉ: la Direction des services pédagogiques et le Département de techniques de travail social.

7.2.2 Population M < 65

- R19 (M < 65 Do): que le Collège de Trois-Rivières informe les enseignants et enseignantes, par un indicateur associé au nom de l'élève apparaissant sur les listes de classe, des noms des élèves ayant été admis avec une cote de classement < 65 au secondaire.

Justification: cette mesure vaudrait en principe pour les élèves qui en sont à leur première session de niveau collégial mais rien n'empêcherait qu'un tel indicateur puisse également apparaître aux autres sessions.

Comme les élèves ayant été admis au collège avec une telle cote réussissent en moyenne 60% leurs cours, il importe de pouvoir les reconnaître dès le début pour leur porter une attention particulière. Dans la grille d'évaluation de solutions que nous avons fait remplir par les membres du personnel, plus de 90% des répondants et répondantes considéraient comme très ou assez efficace et acceptable de dépister systématiquement ces élèves "à risques".

CENTRE DE RESPONSABILITÉ: le Bureau du registraire en collaboration avec le Service de l'aide pédagogique individuelle.

- R20 (M < 65 Dm): que le Collège de Trois-Rivières joigne à l'horaire de cet élève, lors de son inscription, une

lettre de son a.p.i. l'informant des risques d'échec scolaire que laisse présager son dossier.

Justification: une telle mesure indiquerait à l'élève que le Collège a apporté une attention individuelle à son dossier d'admission et qu'il se préoccupe dès le début de sa réussite scolaire. Le contenu d'une telle lettre pourrait, notamment, inviter l'élève à fournir un plein effort dès le début de la session et l'inciter à rencontrer son a.p.i. et/ou son professeur ou sa professeure, dès le moment où surviendraient des difficultés scolaires. En outre, cette recommandation peut s'inscrire en continuité avec la recommandation R8 en incitant fortement ce type d'élèves à consulter son "Outil de réussite collégiale".

Dans un collège comme Lionel-Groulx, par exemple, une lettre de ce type est envoyée aux élèves en cause dès leur admission au collège. On y joint un questionnaire d'auto-évaluation par lequel l'élève est amené à découvrir par lui-même quelques difficultés de rendement scolaire qu'il risque de rencontrer à sa première session au collège. On pourrait ajouter un tel questionnaire — en spécifiant la source — à la lettre proposée en recomandation. Mesure apparemment appréciée par les élèves selon l'expérience du Collège Lionel-Groulx.

CENTRE DE RESPONSABILITÉ: le Service de l'aide pédagogique individuelle.

- R21 [N < 65 Dc, Dm, Dp]: que le Collège de Trois-Rivières expérimente auprès de deux groupes-classes de la population N < 65 l'imposition du cours **Introduction aux principes et techniques d'apprentissage** (360-902-85) comme cours complémentaire à la première session du cours

collégial.

Justification: le contenu de ce cours est particulièrement bien adapté aux élèves susceptibles de connaître des difficultés d'apprentissage. On y traite en effet de l'ensemble des difficultés susceptibles de nuire au rendement de l'élève (stress, organisation du temps, prise de notes, affirmation de soi, motivation, mémorisation, stratégies d'étude, orientation, etc.). on y présente en outre certains principes à respecter pour des apprentissages plus efficaces.

CENTRE DE RESPONSABILITÉ: la Direction des Services pédagogiques et les a.p.i.

7.2.3 Population N33:

- R22 (N33 Do): que le Collège de Trois-Rivières informe les enseignants et les enseignantes, par un indicateur quelconque associé au nom de l'élève sur les listes de classe, des noms des élèves soumis aux dispositions de l'article 33 dans leurs groupes-classes.

Justification: du même type que celle de la recommandation R19.

CENTRE DE RESPONSABILITÉ: le Bureau du registraire et le Service de l'aide pédagogique individuelle.

- R23 (N33 Dm, Do): que le Collège de Trois-Rivières limite à un AB par session, le nombre possible d'AB pour un élève ayant déjà été soumis aux dispositions de l'article 33 une première fois.

Justification: cette mesure exercerait une pression motivationnelle extrinsèque sur l'élève pour l'amener à redoubler d'efforts pour éviter l'échec plutôt que de simplement abandonner.

CENTRE DE RESPONSABILITÉ: le Bureau du registraire.

- R24 (M33 Do, Dm): que le Collège de Trois-Rivières expérimente auprès d'un minimum de 50 élèves ayant été soumis une deuxième fois aux dispositions de l'article 33 un système de tutorat professeurs/élèves pour la session suivant leur deuxième exposition à l'article 33.

Justification: le besoin d'encadrement de cette clientèle est manifeste. Le Collège n'a jamais vérifié si certains membres du personnel enseignant ou professionnel étaient prêts à encadrer ou suivre de façon plus personnelle un ou deux élèves se retrouvant dans la situation énoncée. Dans la mesure où l'on n'exigerait guère plus que trois ou quatre rencontres durant la session entre le tuteur ou la tutrice et l'élève, et dans la mesure où l'on limiterait à un ou deux le nombre d'élèves sous tutelle d'un ou d'une responsable, nous pensons qu'il serait possible de mettre sur pied au collège un tel système pour fins d'expérimentation. Cela supposerait en même temps une certaine uniformité dans le genre d'intervention tutorale à exercer d'où une concertation minimale entre les tuteurs et les tutrices autour de certaines consignes.

CENTRE DE RESPONSABILITÉ: l'adjoint au DSP responsable de l'encadrement scolaire et les a.p.i.

- R25 (M33 Do): que le Collège de Trois-Rivières exclut de ses lieux pour une session les élèves se relevant

des dispositions de l'article 11 une troisième fois.

Justification: dans la mesure où les recommandations antérieures sont appliquées pour la majorité d'entre elles, on peut supposer que la situation des E et AB devrait s'améliorer au collège. Si malgré cela, un certain nombre d'élèves — il est actuellement d'un peu plus de 50 en moyenne — devaient abandonner ou échouer une troisième fois plus de la moitié de leurs cours, il faudrait sérieusement examiner si ces élèves ont la capacité et/ou la volonté de réussir leurs études collégiales. Cette recommandation, dont nous convenons du caractère radical, vient signaler à l'élève pris dans une telle situation qu'un établissement d'enseignement ne peut tolérer indéfiniment le cas d'élèves qui, systématiquement, ne parviennent même pas à maintenir un taux de réussite de leurs cours supérieur à 50%. C'est en même temps une façon d'amener l'élève, pris dans une telle situation, à faire une sérieuse réflexion sur son cheminement personnel et professionnel.

7.3 Suggestions

Dans le présent rapport, nous avons fait état d'un certain nombre d'observations qui, sans faire l'objet de recommandations, méritaient, à notre avis, d'être portées à l'attention du Collège.

Nous terminerons cette partie en suggérant au Collège, quelques pistes d'intervention et/ou de recherche qui présentent, à notre point de vue, un intérêt certain pour la question étudiée. Ces suggestions seront présentées en "vrac" sans analyse détaillée puisqu'on peut les considérer en quelque sorte comme des mesures plus ou moins définies et périphériques au sujet traité.

- Le Collège de Trois-Rivières aurait intérêt à mesurer l'efficacité marginale des rencontres d'information scolaire que tiennent les a.p.i. dans les écoles polyvalentes;

- Le Collège de Trois-Rivières aurait intérêt à publier annuellement un Bulletin statistique officiel qui présenterait, sur un plan institutionnel, les données statistiques importantes du Collège parmi lesquelles figureraient évidemment les statistiques de rendement scolaire uniformisées. Ce document aurait valeur de référence officielle;

- Le Collège de Trois-Rivières devrait envisager à plus ou moins court terme la possibilité d'embaucher un a.p.i. supplémentaire;

- Le Collège de Trois-Rivières aurait intérêt à présenter un projet de recherche sur la contribution différenciée des examens "objectifs", "semi-objectifs", et "à développement", à l'apprentissage de l'élève;

- Le Collège de Trois-Rivières aurait intérêt à présenter un projet de recherche sur l'évaluation comparée d'une même séquence d'apprentissage, pour une même clientèle, d'un professeur ou d'une professeure à l'autre;

- Le Collège de Trois-Rivières aurait intérêt à présenter un projet de recherche sur les difficultés d'orientation scolaire et professionnelle mises en relation avec la motivation aux études pour une population donnée.

- Le Collège de Trois-Rivières aurait intérêt à développer, tant au plan de la recherche que de la pédagogie appliquée, les expériences pédagogiques innovatrices. Somme

toute, il se fait peu d'expérimentation de méthodes pédagogiques nouvelles au collège;

- Le Collège de Trois-Rivières devrait faire en sorte qu'un seul formulaire d'AE puisse être distribué à un élève qui désire abandonner un ou des cours. Une telle mesure diminuerait l'achalandage au Bureau du registraire et inciterait l'élève à bien réfléchir à sa décision avant de retourner son formulaire;

- Le Collège devrait faire en sorte d'avoir accès rapidement et précisément aux noms et au nombre d'élèves ayant plus de neuf cours à leur horaire pour une ou des journées de la semaine;

- Le Collège devrait pouvoir être informé de la répartition des AB de cours selon que ce sont des cours obligatoires, de concentration ou complémentaires;

- Le Collège de Trois-Rivières devrait mesurer périodiquement le taux de satisfaction de sa clientèle pour les services reçus: enseignement, services professionnels, gestion et entretien;

- Le Collège devrait se doter d'une politique de valorisation de son personnel qui mette en évidence, notamment, les réalisations et réussites pédagogiques des intervenants et intervenantes en ce domaine.

Ces suggestions, croyons-nous, apporteraient une contribution fort utile aux interventions proposées en recommandations.

8. CALENDRIER, MODALITÉS ET COÛTS D'IMPLANTATION DU MODÈLE PROPOSÉ

8. CALENDRIER, MODALITÉS ET COÛTS D'IMPLANTATION DU MODÈLE PROPOSÉ

8.1 Calendrier d'implantation

Périodes	Recommandations
- Automne 1989	R3, R6, R8, R14, R16, R17, R19, R20, R21, R22, R23.
- Hiver 1990	R4, R10, R11, R12, R13, R15, R24, R25.
- Année 1989-1990	R1, R2, R5, R9, R18.
- Année 1990-1991	R7, R9.

8.2 Modalités d'implantation

R1: formulation de l'objectif d'établissement à même l'énoncé du Plan triennal de développement et de ses axes privilégiés.

R2: formulation de l'objectif par la Direction des services pédagogiques et diffusion dans tous les départements et services concernés.

R3: application de cette recommandation aux plans de travail des départements, des services, des comités et des directions.

R4: consultation des départements pour connaître le

genre d'information que les enseignants et les enseignantes aimeraient recevoir des élèves qui composent leurs groupes-classes, spécialement à la première année:

- avis juridique préalable;

- préparation d'une fiche signalétique type;

- présentation de cette dernière à l'Assemblée des coordonnateurs pour examen;

- distribution aux enseignants et enseignantes par département.

R5: initiative de telles rencontres relevant du Service de l'aide pédagogique individuelle et de celui de l'orientation scolaire et professionnelle:

- entente entre les parties sur le moment de la rencontre et les sujets à traiter.

R6: initiative relevant de la Commission pédagogique;

- tenir compte d'abord de l'expertise et ensuite d'une certaine représentativité dans la formation du comité.

R7: modification du mandat actuel de ces deux comités au moment requis.

R8: l'élaboration du contenu d'un tel outil devrait être confiée à l'équipe actuelle du Centre d'aide à

l'apprentissage;

- la conception graphique devrait être confiée à quelqu'un ayant déjà fait ses preuves à ce sujet. Évaluer la possibilité de confier cette tâche à un élève d'Arts plastiques et appliqués;

- partage des frais entre la Direction des services aux étudiants et la Direction des services pédagogiques.

R9: - pour l'année 1989-1990, le CARL et le CAA devraient continuer de fonctionner sous leur forme actuelle;

- à la session Automne 1989, le Collège devrait affecter à temps plein un professeur ou une professeure MED à l'élaboration d'un projet détaillé de mise sur pied d'un Centre d'aide en ressources linguistiques et en apprentissage (CARLA);

- de façon à garantir l'affectation à temps plein d'un professeur ou d'une professeure MED à ce projet, une entente locale patronale-syndicale devrait être conclue pour réserver une partie de la masse salariale non utilisée à l'embauche d'un professeur ou d'une professeure à temps partiel ou chargé de cours au besoin;

- le professeur ou la professeure MED devrait travailler en étroite collaboration avec l'équipe actuelle du Centre d'aide à l'apprentissage;

- nous signalons au Collège qu'il existe actuellement au département de psychologie un professeur qui sera de toute évidence mis en disponibilité l'an prochain et qui a déjà préparé par le passé un projet du genre. Ce

projet pourrait être réactivé en l'adaptant à la conjoncture actuelle;

- la session Hiver 1990 pourrait par la suite être consacrée à l'installation physique du CARIA proprement dit;

- un tel projet MED devrait comprendre des données sur la localisation du Centre et les espaces nécessaires, les ressources humaines et matérielles requises, les heures de disponibilité, le modus operandi général, les services offerts, le financement, la période d'expérimentation, les modalités d'évaluation, les perspectives de développement, etc.;

- nous suggérons que la Direction des services pédagogiques — par l'intermédiaire du Service de recherche et de développement — et la Direction des services aux étudiants supervisent conjointement la mise sur pied d'un tel centre. Ce serait-là un effort de concertation qui témoignerait aussi de la priorité institutionnelle accordée à ce dossier dans les années à venir;

- sans vouloir trop nous immiscer dans l'élaboration de ce projet, nous suggérons ici quelques pistes d'exploration à son auteur éventuel:

a) Examiner la possibilité de situer ce centre au Centre de documentation. Nous avons déjà, dans ce rapport, énuméré les raisons qui appuient cette position. Cela nous apparaît à la fois souhaitable et très réalisable au plan physique;

b) Prévoir une période d'activités minimale de deux ans d'exploitation avant de tirer des conclusions définitives sur la pertinence d'un tel centre;

c) Prévoir, au sujet des ressources humaines, au moins un professionnel ou une professionnelle et une personne affectée au secrétariat et à la réception, sur une base permanente durant les heures de disponibilité;

d) Prévoir, pour la période des deux années d'exploitation, des modalités de libération et/ou de ré-affectation du personnel, pour minimiser les frais afférents à l'embauche de ressources humaines;

e) Examiner, pour le financement, la contribution possible d'une partie des sommes disponibles pour les projets de développement. La contribution financière de l'usager ou de l'Association qui le représente (AGE) peut aussi être examinée. Dans ce dernier cas, il faudrait toutefois faire preuve de modestie dans les sommes anticipées;

f) Prévoir, parmi les services offerts, une place importante réservée à l'aide en français, en mathématiques et aux ateliers de support pédagogique (gestion de temps, motivation, préparation aux examens, méthodes de travail et de rédaction, etc.);

g) Prévoir des mécanismes d'intégration des activités et des services du centre aux cours proprement dits de l'enseignement régulier et aux évaluations qui en découlent, de manière à assurer au centre un flux important de clientèle;

h) Examiner la possibilité d'instaurer à moyen terme à ce Centre un système d'aide par les pairs. Cette mesure présente des avantages certains dans la majorité des cas où elle a été appliquée de façon planifiée;

R10: une telle recommandation pourrait très bien faire

l'objet d'une ou deux journées pédagogiques du collège sur ce sujet;

- dans un tel cas, il serait souhaitable qu'une consultation préalable ait été tenue pour alimenter les discussions à cette ou ces journées;

R11, R12, R13:

- modalités à inscrire au plan de cours ou

- formulation des plans de cours permettant de vérifier l'application de ces recommandations;

R14: opération technique sous la responsabilité des personnes affectées à la formation des groupes et à la confection des horaires;

R15: ajout, en provenance de la Commission pédagogique, d'une telle mesure à la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

R16: élaboration d'un formulaire d'AB à cet effet par le Service de l'aide pédagogique individuelle;

- le formulaire devrait être présenté par l'élève à son professeur ou sa professeure pour signature et remis par la suite au Service de l'aide pédagogique individuelle;

- le formulaire devrait être présenté de façon simple et précise à la fois quant aux raisons invoquées pour l'AB;

- il devrait enfin être traitable par une mécanique informatisée;

R17: entente de services usuelle;

R18: selon les procédures habituelles de préparation de cours d'établissement;

R19: opération technique à confier au Bureau du registraire;

- assurer l'anonymat de l'indicateur chois

- obtenir un avis juridique préalable;

R20: préparation d'une telle lettre par le Service de l'aide pédagogique individuelle;

- remise à l'élève lors de la distribution des horaires;

- le modèle utilisé au Collège Lionel-Groulx présente à cet égard plusieurs attraits;

R21: la formation des deux groupes-classes devrait répondre aux normes minimales exigées au plan scientifique dans la composition de groupes expérimentaux et groupes de contrôle;

- ce cours pourrait, en principe, être attribué à n'importe quelle discipline de Sciences humaines. Nous

suggérons toutefois qu'il soit confié à la discipline de Psychologie puisque c'est ce département qui a, l'année dernière, élaboré ce cours et qui l'a offert;

- il apparaît important ici de s'assurer que le professeur ou la professeure affecté à ce cours puisse être un de ceux ou celles qui excelle le plus dans sa discipline et dans son approche pédagogique avec les élèves;

R22: mêmes modalités qu'à R19;

R23: cette recommandation exige que les cas d'élèves soumis aux dispositions de l'article 33 soient rapidement décelés, surtout au début de la session Hiver, pour que l'on puisse vérifier l'état de leur dossier avant de permettre plus d'un AB;

R24: même remarque qu'en R21 quant aux exigences scientifiques de formation des groupes;

- recrutement des tuteurs et tutrices, sur une base volontaire, par département et service concernés.

- nous suggérons que ce soit surtout les personnels enseignant et professionnel oeuvrant dans le secteur pédagogique ou directement auprès des élèves qui agissent comme tuteurs;

- limite de deux élèves par tuteur-e. De préférence un seul;

- prévoir un minimum de trois rencontres entre le

tuteur ou la tutrice et l'élève: au début de la session, à la mi-session et à la fin de la session;

- prévoir une réunion des tuteurs et tutrices avant le début de la session d'expérimentation et une autre à la fin de celle-ci;

- élaborer un guide commun de tutorat préalable à la rencontre avant le début de la session.

R25: cette recommandation porte en elle-même sa modalité d'application.

8.3 Coûts et avantages du modèle proposé

8.3.1 Coûts

Dans un secteur de service public comme celui de l'éducation, bon nombre de mesures et d'interventions se prêtent difficilement à une analyse de type coût-efficacité. Cela tient au fait que les possibilités d'interventions ou de services à offrir dans un domaine comme celui-là sont tellement nombreuses qu'il devient presqu'impossible d'évaluer avec précision le coût d'opportunité de la mesure retenue. Il faut alors procéder, comme le suggère P. Simard (Simard 1988, p. 78), à une analyse de type coûts-avantages, encore que cette dernière demeure elle aussi approximative, particulièrement quand plusieurs mesures et décisions sont en cause —— comme c'est le cas ici —— et que plusieurs d'entre elles demeurent difficilement quantifiables en termes de coûts et d'avantages. Nous en appelons donc ici à la prudence du lecteur et de la lectrice dans les évaluations

qui suivent.

- Les recommandations R1, R2, R3, R5, R6, R7, R10, R11, R12, R13, R14, R15, R16, R18, R19, R21, R22, R23 ne représentent pas par elles-mêmes de coûts additionnels pour le Collège. Les coûts qui y sont associés sont pour la majorité des coûts relatifs au temps consacré aux activités recommandées. Se présentant essentiellement sous forme de portions de salaires, ils auraient de toute façon été encourus par d'autres activités dont le coût d'opportunité est, nous l'avons vu, difficilement évaluable. Dans de tels cas, on lui attribue généralement une valeur constante.

- La recommandation R4 implique essentiellement les coûts d'impression des fiches signalétiques prévues. En supposant que les informations requises apparaissent sur une seule feuille, laquelle serait utilisée par 150 enseignants et enseignantes et distribuée à 140 élèves par enseignant et enseignante, cela représenterait un coût d'impression approximatif de 480$.

- La mesure R8 implique les coûts totaux de production de cet "Outil de réussite collégiale". En supposant qu'un tel document revêterait sensiblement la même forme de présentation que le Guide étudiant (carnet) remis aux élèves à l'entrée, on peut prévoir un coût approximatif de 3 600$ pour cette mesure dans le cas où 3 500 exemplaires de cet Outil seraient produits, soit une valeur unitaire d'à peu près un dollar. Evidemment le Collège aurait toujours la possibilité ici d'assurer à même ses ressources humaines et matérielles la production d'un tel Outil de format plus modeste.

- La recommandation R9 est assurément celle qui impliquerait pour le Collège les coûts les plus importants.

Comme nous l'avons vu à la rubrique des modalités d'implantation, l'application de cette recommandation passe d'abord par l'élaboration d'un projet MED et par une phase d'expérimentation de deux ans s'ajoutant à la phase d'élaboration. En supposant que, durant la phase d'expérimentation, la personne ressource professionnelle affectée à ce Centre soit rémunérée à même la portion de masse salariale non utilisée après entente entre les parties syndicale et patronale, le coût en ressources humaines engendré par la présence d'un tel Centre consisterait essentiellement en celui de la rémunération normale allouée à une personne accomplissant un travail de secrétariat général et d'accueil dans un centre de services. Établissons ce montant à près de 400$/semaine incluant les avantages sociaux. Ce montant correspond grosso modo au salaire versé au collège pour du travail de secrétariat général.

À cela devrait s'ajouter au départ un budget d'investissement pour financer l'aménagement physique du Centre, le mobilier et les appareils nécessaires à son fonctionnement. Il est difficile d'évaluer à ce moment-ci le budget d'investissement nécessaire à la mise sur pied d'un tel Centre. D'abord les coûts d'aménagement physique dépendent en grande partie de l'endroit où sera localisé le Centre et du devis général qu'on voudra bien lui donner. Ensuite, pour évaluer le coût des appareils nécessaires au fonctionnement du Centre —— au moins deux bureaux, quatre étagères, deux chaises dactylo, sept à huit tables de travail avec chaises, deux micro-ordinateurs, deux vidéos, un poste téléphonique, deux chariots, deux présentoirs à revues, un magnétophone, deux classeurs à clapet, six ou sept dictionnaires différenciés, etc. ——, il faut savoir combien d'éléments de ce matériel seraient actuellement disponibles au collège et pourraient par le fait même être affectés au Centre. Un calcul approximatif laisse entrevoir qu'avec un

budget initial d'investissement de 15 000 à 20 000$, le Centre pourrait probablement démarrer ses activités. Devrait s'ajouter à cela un budget initial de fonctionnement de l'ordre d'environ 8 000$, montant qui correspond à peu près au budget de fonctionnement des différents départements de Sciences humaines.

On peut donc estimer raisonnablement que la mise sur pied d'un tel Centre entrainerait des déboursés de l'ordre de 46 800$ pour la première année d'exploitation. La deuxième année d'exploitation devrait voir les sommes affectées au budget d'investissement diminuer et celles affectées aux frais de secrétariat —— ajustement salarial —— et de fonctionnement augmenter de sorte que les mêmes coûts d'exploitation devraient être prévus; ceci sous réserve que la rémunération accordée au professionnel ou à la professionnelle du Centre soit prise, après entente patronale-syndicale, à même la portion de masse salariale non utilisée pour la période d'expérimentation. Après la période d'expérimentation, il faudrait prévoir une rémunération additionnelle correspondant au salaire moyen versé au personnel professionnel ou enseignant pour l'exploitation permanente du Centre.

Rappelons ici que c'est lors de l'élaboration du projet de mise sur pied d'un tel Centre que les coûts devraient se préciser. Nous n'avons voulu ici que signifier aux décideurs un ordre de grandeur approximatif des coûts impliqués par cette recommandation.

- La recommandation R17 implique que si une telle entente devait être négociée, le Collège devrait fournir aux stagiaires un local convenablement aménagé pour les rencontres des stagiaires avec les élèves en consultation. Il faudrait prévoir alors au minimum un bureau, deux

fauteuils confortables, un coussin de relaxation, un classeur et un vidéo. Encore ici, il se peut que le Collège ait à sa disposition actuellement ce matériel. Dans le cas contraire, un budget de l'ordre de 2 500$ devrait permettre un aménagement convenable d'un tel local.

- La recommandation R20 n'implique en frais additionnels que les coûts d'impression d'une telle lettre. Comme environ 1 600 élèves seraient susceptibles de se voir remettre une telle lettre, on peut estimer à 40$ le coût de cette recommandation.

- La recommandation R24 implique, elle aussi, en frais additionnels des coûts d'impression pour le document remis aux tuteurs et tutrices. La somme estimée demeure toutefois très minime s'établissant à une dizaine de dollars au maximum.

- La recommandation R25 implique des coûts importants dans un contexte de baisse générale de clientèle, comme c'est le cas au Collège de Trois-Rivières.

D'année en année, une cinquantaine d'élèves se retrouvent une troisième fois soumis aux dispositions de l'article 33 au collège. Si l'on considère qu'en moyenne un élève génère en "argent disponible" pour le Collège un montant de 600$, c'est donc ici un montant approximatif de 30 000$ que coûterait cette mesure en subventions per capita perdues. Toutefois un tel montant suppose que toutes les recommandations présentées antérieurement n'auraient eu aucun effet sur le nombre d'élèves soumis aux dispositions de l'article 33 une troisième fois, ce dont nous doutons fortement. En outre, la perte de subventions est applicable pour l'élève exclu du collège pour la session d'Automne suivant son exposition à l'article 33. Dans le cas où il est

exclu pour la session Hiver, la subvention reste versée au collège. Nous émettrons en fait, comme hypothèse de calcul des coûts, que la recommandation R25 pourrait représenter approximativement des pertes de financement de l'ordre de 20 000$, ce qui constitue vraiment un chiffre maximum.

Au total donc, les coûts approximatifs d'un tel modèle s'évaluent à 73 430$ ventilés comme suit:

- R4 (fiches signalétiques)	480$
- R8 (outil de réussite collégiale)	3 600$
- R9 (centre d'aide à l'apprentissage)	46 800$
- R17 (services aux stagiaires)	2 500$
- R20 (lettre de mise en garde)	40$
- R24 (document de tutorat)	10$
- R25 (coûts d'exclusion)	20 000$
	73 430$

8.3.2 Avantages

Pour discuter des avantages d'un modèle d'intervention comme celui que nous proposons, il faut d'abord préciser les bases de références de nos observations.

a) Sur une base sociale —— pour la société —— nous prendrons pour acquis, sans le démontrer, que l'ignorance coûte plus cher que les sommes actuellement investies en éducation. C'est un fait généralement admis que, sur la période d'une vie, un individu non instruit coûte plus cher à une société que ce qu'il lui en aurait coûté pour l'instruire.

b) Sur une base publique —— pour le gouvernement

—— nous acquiesçons également à l'opinion émise par le Conseil des collèges (Conseil des collèges, p. 53) selon laquelle il serait moins coûteux d'investir dans des mesures permanentes d'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage que de supporter les coûts sociaux et économiques des échecs et abandons.

c) Sur une base privée —— pour le Collège de Trois-Rivières —— le calcul des avantages tient essentiellement, dans sa dimension quantifiable, à l'augmentation du taux de rétention des élèves que peut engendrer le modèle proposé.

De l'avis du Directeur des services administratifs, on peut évaluer grosso modo à 600$ par élève le montant que rapporte un élève au collège en argent "disponible". Cela excluant bien sûr les 80% de la subvention allant aux salaires du personnel. En prenant ce chiffre comme référence, on peut donc théoriquement supposer que si le collège parvenait à augmenter de 100 élèves son taux de rétention, il en retirerait approximativement 60 000$ de plus en subvention.

Le tableau 7 de ce rapport nous indique par ailleurs que le collège perd en moyenne 327 élèves par session. Ceux-ci partent pour toutes sortes de raisons dont notamment des difficultés d'apprentissage. En considérant les coûts approximatifs du modèle (73 430$), il suffirait donc que le collège "récupère" par ses mesures 122 élèves de ces 327 pour que ce modèle puisse s'autofinancer sur une base strictement comptable.

De telles évaluations des coûts et des avantages demeurent, nous l'avons déjà dit, approximatives et négligent les économies et les dépenses en temps de travail générées par les mesures proposées. Elles ne valent aussi que pour

les années d'exploitation mentionnées à la recommandation R9. Nous pensons toutefois qu'elles permettent de situer les coûts et les avantages du modèle proposé dans un ordre de grandeur pouvant aider les responsables du milieu dans leur décision de donner suite ou non aux recommandations de ce rapport.

9. DEVIS D'ÉVALUATION

9. DEVIS D'ÉVALUATION

9.1 Remarque préliminaire

Parmi les 25 mesures proposées dans le modèle d'intervention, le contenu et la formulation de certaines ne prêtent guère à l'élaboration de devis d'évaluation précis quant à l'efficacité de ces mêmes mesures. Ainsi en est-il des recommandations:

R 1 sur le fait de faire de l'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage un objectif d'établissement;

R 3 sur le fait de réduire le nombre d'objectifs généraux de planification dans les différents services, directions et départements;

R 4 sur le fait d'élaborer des fiches signalétiques pour les professeurs et professeures désirant s'en servir;

R 5 sur le fait que les a.p.i. et les c.o. rencontrent les départements une fois l'an;

R 6 sur le fait de mettre sur pied un comité consultatif en aide à l'apprentissage;

R 7 sur le fait que les actuels comités d'implantation de programmes deviennent des comités de programmes permanents;

R 8 sur le fait d'élaborer un Outil de réussite collégiale;

R 9 sur le fait de fusionner le C.A.R.L. et le Centre d'aide à l'apprentissage en un seul Centre d'aide en ressources linguistiques et en apprentissage (C.A.R.L.A.);

NOTE: cela ne signifie absolument pas qu'un tel Centre ne puisse se prêter à une évaluation d'efficacité. Mais l'économie générale de la recommandation ici est de procéder à un regroupement de deux services et de présenter un projet de mise sur pied d'un seul Centre d'aide à l'apprentissage au collège. Il appartiendra au concepteur de ce projet de proposer un devis d'évaluation pour les services offerts par ce Centre.

R 10 sur le fait de définir explicitement la notion de formation fondamentale;

R 11 sur le fait d'écrire au minimum cinq pages de texte dans tous les cours;

R 12 sur le fait de lire au minimum quinze pages de texte dans tous les cours;

R 13 sur le fait d'évaluer la participation active de l'élève dans tous les cours;

R 15 sur le fait d'avoir la possibilité d'amasser 40% ou plus de la note finale avant la date limite d'abandon;

R 17 sur le fait de conclure une entente entre la Direction des services aux étudiants et le Service de psychologie du collège et le Département de psychologie de l'U.Q.T.R. pour l'accueil de stagiaires au collège.

R 18 sur le fait d'élaborer un cours complémentaire d'établissement portant sur l'implication communautaire et le volontariat;

R 20 sur le fait que le Collège joigne à l'horaire de l'élève ayant été admis avec une cote de classement <65 une

lettre l'informant des risques possibles de difficultés;

R 25 sur le fait d'exclure les élèves soumis aux dispositions de l'article 33 une troisième fois;

Toutes ces recommandations devraient à notre avis améliorer le cadre institutionnel des apprentissages et contribuer de façon plus ou moins directe à une baisse des taux d'E et d'AB au collège. A ce titre, on pourra toujours en évaluer partiellement ou indirectement la portée par le schéma classique des mesures répétées ex-ante et ex-post. Ces mesures compareraient les taux d'E et d'AB depuis les trois dernières années avec les taux d'E et d'AB des trois années suivant l'application des recommandations. Mais il faudra se garder de conclure quoi que ce soit sur l'efficacité relative de chacune des recommandations générales présentées précédemment. Celles-ci, appelons-le, servent de support à l'application d'autres mesures plus spécifiques et mieux évaluables sur lesquelles nous allons maintenant nous arrêter.

9.2 Devis d'évaluation

R 2 : Diminution des taux d'E et d'AB cumulés à 15%

Évaluation

Cet objectif général poursuivi par l'application du modèle proposé pourra être évalué de deux façons.

1) D'abord, par une mesure d'impact visant à déterminer le degré d'atteinte de l'objectif. Nous utiliserons ici le rapport:

$$I_{(impact)} = \frac{\text{état de la cible}}{\text{objectif}} = \frac{20,7\% \text{ (E+AB)}}{15\%}$$

2) La mesure d'impact ne dit toutefois rien du lien de causalité impliqué dans le rapport observé. Il faudrait pour cela procéder à un schéma de type "mesures répétées ex-ante et ex-post":

O_1	O_2	O_3	MODELE	O_4	O_5	O_6
1986-87	1987-88	1988-89		1990-91	1991-92	1992-93
			1989-90			

O_1, O_2...: observations des taux d'E et d'AB cumulés

MODELE : année d'application du modèle d'intervention

L'usage des mesures répétées permet ici de dégager des "tendances" qui contrôlent partiellement l'effet de variables susceptibles d'intervenir lors d'une O spécifique. Ex: grève étudiante en 1988.

Pour raccourcir la période d'expérimentation proprement dite, il y a possibilité aussi de faire nos O sur une base "session" plutôt qu'"année", ce qui n'empêche pas de poursuivre les O ultérieurement. Nous proposons dans le cas présent des mesures ultérieures couvrant les sessions des années 1987-88 à 1990-91 inclusivement.

R 14: <u>Formation à la 1re session de groupes stables en Sciences humaines pour les cours de Français et de Philosophie.</u>

<u>Évaluation</u>

La population étudiante en Sciences humaines de 1re session, 1re année (500 à 600 élèves) pourra être répartie

au hasard systématique sur deux listes (A et B).

Les élèves dont le nom apparaîtrait sur la liste A se verraient affectés à des groupes stables pour leurs cours de Français et de Philosophie et constitueraient donc un groupe expérimental. Ceux de la liste B suivraient les mêmes cours dans des groupes diversifiés et constitueraient donc un groupe contrôle. Les mesures comparées pourraient porter sur les taux d'E et d'AB de ces groupes de même que sur les résultats scolaires moyens de ces groupes aux cours mentionnés.

Schéma

Groupes	Exposition	Mesures					
		E_f	E_p	AB_f	AB_p	M_f	M_p
gr.A	X						
gr.B							

- gr. A :groupe expérimental
- gr. B :groupe contrôle
- E_f : taux d'échec en français
- E_p : taux d'échec en philosophie
- AB_f : taux d'abandon en français
- AB_p : taux d'abandon en philosophie
- M_f :résultat scolaire moyen en français
- M_p :résultat scolaire moyen en philosophie
- X :groupe exposé à la recommandation (groupe stable)

R 16: Signature du formulaire d'abandon par le professeur ou la professeure.

Évaluation

Comme cette mesure s'applique à tous les élèves, il faudra évaluer cette mesure en termes d'effet ou d'impact à l'aide d'un devis "mesures répétées ex-ante et ex-post" comme présenté au point 2 de la recommandation R_2 de ce chapitre. Cela ne permettra toutefois pas de contrôler les variables dues à l'effet d'autres recommandations. Une façon de cerner quantitativement ce biais serait de comparer les baisses générales d'E et d'AB anticipées avec les baisses constatées au sein des groupes expérimentaux par l'effet de recommandations spécifiques. Une différence importante pourrait alors suggérer un effet au moins partiel d'une recommandation générale comme R 16 sur les taux d'E et d'AB.

NOTE: Il serait opportun aussi de recueillir par questionnaire l'évaluation qualitative que font les enseignants et les enseignantes d'une telle mesure.

R 19: Identification des élèves admis avec une cote de classement <65 sur les listes de classe

Évaluation

Pour mesurer l'effet de cette recommandation sur les taux d'E et d'AB, il faudrait procéder à la formation d'un groupe expérimental et d'un groupe contrôle pour lesquels on mesurerait les taux d'E et d'AB. Le schéma expérimental ressemblerait au suivant:

groupes	identification	mesures	
		E	AB
gr.A	X		
gr.B			

- gr.A : groupe expérimental
- gr.B : groupe contrôle
- E : taux d'échec
- AB : taux d'abandon
- X : groupe exposé à la recommandation

NOTE: Nous ne pouvons, pour des raisons méthodologiques, préciser à l'avance les modalités de formation des groupes expérimental et de contrôle.

R 21: Expérimentation du cours 360-902-85 à deux groupes-classes d'élèves avec une cote de classement ≤65

Évaluation

Bon an mal an, le Collège admet près de 700 élèves avec une telle cote de classement. En appliquant cette recommandation à deux groupes d'élèves de 30 (60), nous obtiendrions une fiabilité d'échantillon de 90 fois sur 100 ± 10% d'erreur.

Nous proposons que les deux groupes expérimentaux et les deux groupes contrôle soient formés à partir d'une technique d'échantillonnage de hasard systématique en respectant toutefois une séquence à partir de laquelle chacun des éléments échantillonnés le serait alternativement l'un au groupe expérimental, l'autre au groupe contrôle, etc. Chacun aura ainsi une chance égale de faire partie de l'un ou l'autre groupe.

Schéma

groupes	intervention	mesures		
		E	AB	M
$gr.A_1$	X			
$gr.A_2$	X			
$gr.B_1$				
$gr.B_2$				

gr. A_1, A_2: groupes expérimentaux suivant le cours 360-902-85 en complémentaire.

gr. B_1, B_2: groupes contrôle suivant un cours complémentaire quelconque variant selon les individus.

E : taux d'E des gr.A_1, A2, B_1,B_2, dans tous leurs cours de session.

AB : taux d'AB des groupes A_1, A_2, B_1,B_2 dans tous leurs cours de session.

M : moyenne générale des groupes expérimental et contrôle dans leurs cours de session.

XX : exposition à la recommandation.

R 22: Identification des élèves soumis aux dispositions de l'article 33 sur les listes de classe

Évaluation

Idem, recommandation R 19.

R 23: Limite de un AB par session pour les élèves soumis aux dispositions de l'article 33

Évaluation

Au collège chaque année, environ 700 à 800 élèves sont soumis une première fois aux dispositions de l'article 33. S'il est raisonnable de penser qu'une telle limite diminuera forcément le taux d'AB au moins chez cette population, on peut penser par ailleurs que le taux d'E au collège risque d'augmenter par cette mesure qui transformerait possiblement des AB éventuels en E. Une façon relativement fiable d'observer l'effet de cette recommandation serait de porter une attention particulière au taux d'E à la suite de l'introduction de cette mesure. Cela pourrait se faire [illegible] schéma de "mesures répétées ex-ante et ex-post" [illegible]que à celui présenté au point 2 de la recommandation R2.

R 24: Formule de tutorat pour élèves soumis aux dispositions de l'article 33 une deuxième fois

Évaluation

Au collège, aux sessions d'hiver, entre 200 et 300 élèves se retrouvent une deuxième fois soumis aux dispositions de l'article 33. De ce nombre, une cinquantaine se retrouveront dans la même situation une troisième fois.

En tenant pour acquis que le Collège recruterait une cinquantaine de tuteur ou tutrices capables d'encadrer une cinquantaine d'élèves, on pourrait donc supposer — si la mesure est efficace — qu'un nombre infime d'élèves se retrouveraient une troisième fois sous les dispositions de l'article 33. Ce pourrait être là une première forme d'évaluation à envisager que de mesurer l'effet d'une telle recommandation sur le nombre d'élèves soumis une troisième fois aux dispositions de l'article 33.

Mais de façon plus précise — et toujours en prenant 50 comme nombre de référence — il y aurait lieu de former au hasard systématique et de façon alternative un groupe expérimental et un groupe contrôle de 50 élèves chacun et de mesurer l'effet du tutorat sur les taux d'E, d'AB et la moyenne générale de ces deux groupes. Le schéma expérimental serait alors le même qu'à la recommandation R19, mais on y ajouterait une mesure de moyenne générale.

Pour une population de 200 individus, un échantillon de 50 assure une fiabilité d'échantillonnage de 90 fois sur 100 ± 10% d'erreur.

Tout comme dans le cas de la recommandation R 16, il serait indiqué ici de procéder à une évaluation qualitative — par questionnaire — d'une telle expérience auprès des participants et des participantes.

16. CONCLUSION

10. CONCLUSION

Le modèle d'intervention que nous proposons au Collège de Trois-Rivières procède d'une vision relativement étendue du phénomène des difficultés d'apprentissage au niveau collégial.

S'il ne prétend pas apporter une solution à toutes ces difficultés, il a, croyons-nous, le modeste mérite d'inviter le Collège à structurer, planifier et, par ces faits, améliorer ses stratégies d'intervention en ce domaine. Mais pour ce faire, une condition primordiale devra être respectée: il faudra un effort de concertation étendue et durable de tous les intervenants et intervenantes pour que ce modèle en vienne à servir, au fond, un seul objet: l'élève en difficulté d'apprentissage.

Ceci dit, il y a lieu aussi de faire preuve de modestie dans le degré d'efficacité attendu des solutions proposées. Bon nombre de difficultés pourraient être mieux cernées et résolues si les efforts à y consentir n'étaient pas limités par un contexte de rareté de ressources, comme c'est le cas actuellement. Si une telle remarque ne justifie pas le laxisme en ce domaine, elle met au moins en évidence le fait que c'est aussi un choix de société que de décider jusqu'où l'ignorance peut être tolérée.

A N N E X E A

Sommaire des interventions en aide à l'apprentissage dans le réseau collégial.

SOMMAIRE D'INTERVENTIONS ET/OU DE POLITIQUES TOUCHANT L'AIDE À L'APPRENTISSAGE DANS LE RÉSEAU COLLÉGIAL

N.B. : ne sont mentionnées ici que les interventions et/ou politiques n'apparaissant pas dans le document-synthèse de Mme Louise Fréchette du C.E.G.E.P. de Ahuntsic sur le même sujet. Les informations qui suivent ont été obtenues à partir d'un questionnaire adressé à 42 collèges et d'une relance téléphonique effectuée auprès de 35 collèges. Le nombre de questionnaires complétés et retournés fut de 32.

Rosemont
répondant:
M. Paul du Perron

- formule de tutorat profs-étudiants en techniques administratives auprès des étudiants de 1ère année collégiale. En moyenne 18 étudiants/professeur;
- les possibilités d'abandonner un cours (AB) sont limitées aux étudiants à temps complet ayant 7 cours à leur horaire;
- travail-étude: l'étudiant inscrit à 7 cours ne peut voir son horaire modifié pour cause de travail à l'extérieur; l'étudiant inscrit à 6 cours peut voir son horaire modifié pour un bloc de cours seulement (3 heures) pour les mêmes raisons. Celui inscrit à 5 cours et ayant un minimum de 17 heures de cours/semaine peut voir son horaire de cours modifié sans condition pour raisons de travail.

John-Abbott
répondant:
Mme Margaret Waller
M. Léonce Boudreau

- pour la clientèle jugée "à risques", activités, sessions ou courts ateliers au début de la 1ère session portant sur les stratégies d'apprentissage (learning skills);
- système d'aide par les pairs dans différents secteurs de la vie étudiante: cours, placement, orientation micro-informatique, etc.. S'effectue sur une base volontaire et bénévole. Sélection des "aidants" par

les professionnels. L'action de ces aidants est reconnue officiellement par le collège par la mention v.i.p. (very implicated person) ce qui facilite l'accès aux universités canadiennes et américaines.

Jonquière
répondant:
Mme Sylvie Bergeron -

- AB: avant d'abandonner un cours, un étudiant doit obligatoirement rencontrer son aide pédagogique;

- Affichage de la disponibilité des professeurs sur leur porte de bureau. Note: cette mesure est appliquée dans un grand nombre de collèges;

- Français: les professeurs du département de français examinent tous les dossiers des étudiants admis en regard de leurs notes en français au secondaire et regroupent ces derniers, à leur insu, dans des groupes homogènes et allégés en français.

Rivière-du-Loup
répondant:
M. Pierre Boucher -

- Système d'aide par les pairs selon le modèle du collège Edouard-Montpetit. Actuellement 6 aidants et de 25 à 30 aidés;

- groupe d'entraide de 5 ou 6 aidants formés par le Service d'orientation et de psychologie pour aider les étudiants en difficulté de toutes sortes (logement, études, santé, support, etc.);

- un conseiller pédagogique est prioritairement affecté à l'aide à l'apprentissage;

- l'approche de contacts individualisés s'avère beaucoup plus efficace que l'offre collective d'ateliers auxquels ne se présentent pas les étudiants.

Valleyfield
répondant:
M. Yves Fontaine

- Centre d'aide à l'apprentissage: implantation en cours selon le modèle Edouard-Montpetit. Un cours complémentaire (Relation d'aide en français) est offert à 20 étudiants moniteurs pour aider 60 étudiants "projetés". Débordera éventuellement l'aide en français pour englober les différentes méthodologies de travail intellectuel.

Région de l'amiante
répondant:
M. Guy Roy

- AB: chaque étudiant se procure un formulaire d'abandon chez l'A.P.I.. Dans les cas où les motifs d'AB sont reliés à des problèmes relationnels avec le professeur, l'étudiant indique que ses motifs sont d'ordre personnel et le professeur n'a pas à l'interroger outre-mesure;

- Art.11: tous les étudiants correspondant à ce profil sont fortement incités à suivre le cours "Introduction aux principes et techniques d'apprentissage (360-902-85). Plus de 80% s'en prévalent;

- Questionnaire L.G.J à tous les étudiants "à risques" et offre d'ateliers en conséquence;

- Service de dépannage en français: deux professeurs dégagés à mi-temps offrent ce service annuellement. Au-delà de 400 rencontres effectuées l'an dernier, rejoignant 175 étudiants;

- Rencontres de mi-session entre l'A.P.I. et les professeurs du programme lui étant affectés;

- Taux d'abandon oscillant entre 2.8 et 4.2%

Sorel-Tracy
répondant:
M. Guy Desaulniers

- AB: - dans le guide pédagogique remis aux élèves à la rentrée, il est fait mention que l'élève qui désire abandonner un cours doit, au préalable, rencontrer le professeur de ce cours. Aucun contrôle systématique toutefois;

- forte incitation à rencontrer également l'A.P.I.. La grande majorité acquiescent à cette incitation et se présentent chez leur A.P.I.;

- date limite pour prendre rendez-vous avec l'A.P.I.;

St-Hyacinthe
répondant:
M. André Racine

- ateliers de formation: - pour le programme Techniques de soins infirmiers, un test de dépistage est administré à une clientèle en difficulté pour identifier les faiblesses présentes (ex.: manque de connaissance du système métrique, sens de la logique, etc.);

- des ateliers de formation sont offertes en conséquence.

Alma
répondant:
M. Edgar Vellen

- AB: [illegible] obligatoires entre l'A[illegible] l'élève qui veut abandonner un cours;

- sorte de propédeutique pour les étudiants faibles en Sciences et Sciences humaines.

Vanier
répondant:
Mme Bonnie Russell

- système de tutorat profs-étudiants au département d'anglais;

- centre d'aide à l'apprentissage avec conseiller pédagogique lui étant

affecté. Oeuvre particulièrement dans le domaine des difficultés d'expression écrite;

- système d'entraide (aide par les pairs) à l'intérieur d'un centre professionnel et service d'animation. Rémunération de 6,00$/heure aux aidants. Une cinquantaine d'étudiants bénéficient de ce service.

Sherbrooke
répondant:
M. Jocelyn Vallée

- AB: - les élèves qui désirent abandonner un cours doivent rencontrer leur A.P.I. au préalable. On souhaite associer plus le professeur dans l'avenir;

- système d'aide par les pairs au Centre de consultation en français écrit;

- les professeurs qui interviennent à ce centre le font sur une base bénévole.

Lionel-Groulx
répondant:
M. Yvan Landry

- envoi d'un "kit" de 4 petits questionnaires aux étudiants dont la cote SRAM est inférieure à 69. Cela crée un premier impact chez l'étudiant se préparant à fréquenter le collège;

- l'étudiant remplit pour lui-même ce questionnaire mais l'A.P.I. peut aussi s'en servir comme outil de feedback lors d'entrevues;

- l'étudiant fait son choix de cours et ensuite son choix d'horaire;

- on favorise l'homogénéité des groupes par programme ou types de cours (complémentaires, de concentration, obligatoires).

Joliette-Lanaudière
répondant:
Mme Nicole Tardif

- centre d'entraide et de revision en français (C.E.R.F.): système d'aide par les pairs en français regroupant 28 étudiants moniteurs, 70 "aidés" et professeur temps plein dégagé à même la masse professorale pour superviser le projet;

- les "aidés" sont référés par les professeurs de français. Idem pour les aidants. Ces derniers suivent un cours de français enrichi (601-111) et une session de 6 heures en relation d'aide. Débutent le processus d'aide 4 semaines après avoir débuté le cours. Ce cours est crédité;

- expérience extrêment profitable mais très coûteuse puisque les 70 étudiants ne sont pas financés sur la base inscription-cours pour ce cours. On étudie la possibilité de transformer ce processus d'aide en cours d'appoint crédité mais hors programme de façon à en obtenir un financement.

St-Laurent
répondant:
Mme Denise Rivet

- Centre de dépannage en mathématiques: équipe de professeurs assurant une disponibilité permanente aux élèves inscrits dans un ou des cours de mathématiques. Très efficace;

- encadrement en Sciences: sorte de propédeutique où l'on retrouve soit des cours d'appoint, des préalables ou un ou des cours de concentration. Le cours "Introd. aux tech. et princ. d'apprent." est fortement recommandé. Groupe homogène pour 3 ou 4 cours. Certains de ces cours sont crédités mais non comptabilisés;

- dans l'horaire de ces étudiants, 1.30 heure/semaine d'activités d'apprentissage est réservée. Il y a alors rencontre ou activité avec un des membres du groupe d'aide à l'apprentissage (conseiller

d'orientation, psychologue ou A.P.I.). Une personne de ce groupe assure un lien constant avec les professeurs;

- AB: demande d'abandon faite au secrétariat de l'A.P.I. La demande est ensuite examinée par l'A.P.I. qui convoque selon son jugement le demandeur. Il y a donc possibilité de refus d'une demande. La grande majorité des étudiants se présentent à leur rendez-vous;

- Centre alpha: système d'aide par les pairs en français. Modèle Edouard-Montpetit. Cf. document de Mme Louise Fréchette;

Outaouais
répondant:
Mme Yvan MacDonald

- Tutorat: système de tutorat personnel-étudiants de 1ère année. Environ cent vingt-cinq membres du personnel affectés au "tutorat" de quelques 200 élèves dépistés à "risques". Au minimum, une rencontre en début de session. Pochette du tuteur disponible;

- Art.31: les étudiants dont le dossier correspond aux termes de cet article pour la 2ème fois sont avisés qu'ils sont exclus du collège mais qu'ils ont un droit de recours devant un comité. Ce comité généralement obligera l'étudiant à se soumettre à l'encadrement ci-dessus pour pouvoir être réadmis;

- ateliers-midi portant sur des activités d'aide à l'apprentissage;

- AB: obligation faite aux étudiants de rencontrer le professeur concerné avant de se présenter chez l'A.P.I. pour demander un abandon.

Chicoutimi
répondant:
Mme Denis Perron

- AB: forte incitation à rencontrer le professeur avant qu'un étudiant puisse demander un abandon;
- programme spécial de cours pour favoriser la transition secondaire-collégial (ex.: cours d'appoint ou préalables en mathématique, chimie, physique, cours de concentration, etc.). Préalables crédités mais hors programme.

Matane
répondant:
M. Claude St-Amant

- AB: chaque étudiant désirant abandonner un cours est fortement incité à rencontrer son professeur au préalable pour évaluer ses chances de réussite. Diminution observée des AB;
- tutorat: chaque professeur du département d'une "clientèle à risques" dépistée à l'aide d'un test-maison mathématique qui s'avère fort discriminant depuis huit ans;
- aide par les pairs: en français.

Ste-Foy
répondant:
Mme Claude St-Amant

- implantation d'un centre d'aide à l'apprentissage.

Rimouski
répondant:
M. Daniel Roy

- formule de "tutorat": pairage d'un élève avec une personne-référence ou ressource du collège. Le nom de la personne-référence est inscrit sur l'horaire de l'étudiant ainsi que la consigne qui lui est faite de rencontrer cette personne. Formule motivatrice pour le personnel mais impact relativement peu évalué sur l'étudiant;
- le programme "S.O.S. décrocheurs" suit

son cours. Le dépistage se fait maintenant dans les polyvalentes et l'adhésion au programme se fait sur une base volontaire. Rapport prévu en mai 1989.

André-Laurendeau
répondant:
M. Normand Bernier - AB: limite de un (1) AB par session/étudiant. Mesure qui n'a pas suscité de résistance dans le milieu étudiant. N'a pas non plus entrainé une augmentation du taux d'échec. Mesure facilement "gérable".

A N N E X E B

Grille d'évaluation de solutions

Adapté de: M. Laflamme. Le management: approche systémique. Gaétan Morin éd., Chicoutimi, 1981, p. 85.

L'AIDE A L'APPRENTISSAGE

Grille d'évaluation de solutions

Consigne

Vous trouverez ci-joint une grille d'évaluation de solutions envisageables pour venir en aide aux étudiants et étudiantes en difficulté d'apprentissage. Cette grille vous présente un certain nombre de solutions possibles par rapport auxquelles nous vous demandons d'émettre une opinion à trois volets. Nous aimerions en effet que vous nous exprimiez quel est selon vous, pour chacune de ces solutions, le degré appréhendé: 1- **d'efficacité**, 2- **d'application** et 3- **d'acceptabilité**. Voici ce que nous entendons par ces termes:

1. **Efficacité:** aptitude de la solution à résoudre le problème.

2. **Applicabilité:** aptitude de la solution à pouvoir être effectivement réalisée.

3. **Acceptabilité:** aptitude de la solution à susciter votre approbation.

Une échelle d'évaluation à quatre degrés est présentée pour chacun des volets et chacune des solutions. Vous répondez évidemment en fonction de la connaissance que vous avez du milieu, du problème, et de la solution proposée. Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse: nous ne voulons que connaître votre opinion sur le sujet. Au cas où il vous serait tout à fait impossible de répondre à l'un des items, encerclez le chiffre 5 qui correspond à "NE SAIS PAS". Pour les autres chiffres: 1 correspond à "TRES", 2 à "ASSEZ", 3 à "PEU" et 4 à "TRES PEU".

Exemple

NOS	SOLUTIONS	CRITERES	ECHELLE				
			très	assez	peu	très peu	ne sais pas
1	n'accepter au collège que les élèves ayant obtenu 75% et plus en secondaire V	EFFICACITE	1	2	3	4	5
		APPLICABILITE	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITE	1	2	3	4	5

Un tel choix pourrait signifier par exemple que, de l'avis du répondant, la solution envisagée serait jugée: **très efficace** pour résoudre le problème parce qu'on "bloquerait à l'entrée" les élèves en difficulté appréhendée d'apprentissage, **très applicable** parce que le Collège possède toutes les informations nécessaires à une sélection sur la base du rendement scolaire, et enfin **très peu acceptable** parce qu'une telle mesure encouragerait l'élitisme et l'inéquité dans l'accessibilité aux études collégiales.

Ainsi de suite pour chacun des énoncés. Je vous remercie de votre aimable collaboration et vous demande de me retourner la grille complétée pour le 17 février.

Jean Proulx

Département de psychologie

NOS	SOLUTIONS	CRITERES	ÉCHELLE				
			très	assez	peu	très peu	ne sais pas
1	limiter le nombre d'abandons possibles par session	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5
2	obliger un élève à rencontrer son professeur avant d'abandonner un cours	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5
3	obliger un élève à rencontrer son A.P.I. avant d'abandonner un cours	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5
4	fixer la date limite d'AB à la cinquième semaine suivant le début des cours	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5
5	éliminer la possibilité d'abandonner un cours obligatoire	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5
6	créer une structure de concertation profs-A.P.I. basée sur une approche-programmes	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5

NOS	SOLUTIONS	CRITERES	ÉCHELLE très	assez	peu	très peu	ne sais pas
7	dépister systématiquement les élèves "à risques" demandant leur admission au Collège	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5
8	identifier chez ces élèves la nature des difficultés d'apprentissage appréhendées	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5
9	offrir un programme de cours préparatoires aux élèves en difficulté appréhendée d'apprentissage	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5
10	informer ces élèves avant leur arrivée au collège des principales exigences pédagogiques pouvant garantir la réussite de leurs études au collège	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5
11	créer, sur une base volontaire, une formule de tutorat professeurs-élèves	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5
12	créer un centre d'apprentissage localisé avec personne(s) ressource(s) en permanence	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5

NOS	SOLUTIONS	CRITERES	ÉCHELLE très	assez	peu	très peu	ne sais pas
13	instaurer à ce centre une formule d'aide par les pairs	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5
14	confier à un tel centre un rôle d'animation du milieu dans le domaine de l'aide à l'apprentissage	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5
15	intégrer certains services ou activités d'un tel centre à l'enseignement proprement dit	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5
16	"prioriser" au Collège les activités de perfectionnement d'abord pédagogique	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5
17	se donner au Collège des objectifs institutionnels en matière d'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5
18	définir explicitement au collège ce que signifie le concept de formation fondamentale	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5

NOS	SOLUTIONS	CRITERES	ÉCHELLE				
			très	assez	peu	très peu	ne sais pas
19	créer au Collège un comité consultatif permanent en matière d'aide à l'apprentissage	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5
20	inscrire dans la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages le droit de l'élève à recevoir des corrections annotées de ses travaux	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5
21	adopter une politique concernant les élèves qui travaillent à l'extérieur tout en poursuivant leurs études	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5
22	assurer une disponibilité départementale aux élèves ayant besoin de consulter	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5
23	assurer une disponibilité individuelle du professeur à son bureau	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5
24	convenir collégialement d'une formule locale d'évaluation des enseignements	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5

NOS	SOLUTIONS	CRITÈRES	ÉCHELLE				
			très	assez	peu	très peu	ne sais pas
25	favoriser la création de groupes homogènes	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5
26	offrir des ateliers d'aide aux études à des clientèles déterminées	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5
27	alléger la tâche des professeurs enseignant à la 1re session ... élèves de première année reconnus "à risques"	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5
28	élargir le cadre horaire des cours pour permettre que certains puissent être donnés le soir à certains jours de la semaine	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5
29	embaucher un ou une aide pédagogique individuelle	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5
30	embaucher un ou une conseiller pédagogique auprès des professeurs	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5

NOS	SOLUTIONS	CRITERES	ÉCHELLE très	assez	pou	très peu	ne sais pas
31	emboucher un ou une psychologue	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5
32	tenir une journée pédagogique à chaque session sur un thème relatif à l'aide à l'apprentissage	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5
33	demander aux départements d'élaborer eux-mêmes leur(s) formule(s) de soutien aux élèves en difficulté	EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5
AUTRE		EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5
AUTRE		EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5
AUTRE		EFFICACITÉ	1	2	3	4	5
		APPLICABILITÉ	1	2	3	4	5
		ACCEPTABILITÉ	1	2	3	4	5

BIBLIOGRAPHIE

- Conseil supérieur de l'éducation. Du collège à l'université: l'articulation de deux ordres d'enseignement supérieur. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Gouvernement du Québec, 1988, p. 43.

- CSN - FNEEQ - FEESP. Les CEGEPS ont-ils un avenir? Boréal, 1988, pp. 284-285.

- Croteau, M., L'écriture comme moyen d'apprentissage. Pédagogie collégiale, vol. 2, no 2, déc. 1988, pp. 21-23.

- Démarches (Le groupe). Programme de développement de la pensée formelle. Tome 3. Rapport final. Collège de Limoilou, 1988, pp. 181-183.

- Désy, J., L'aide aux étudiants sous-préparés: le rôle des professeurs dans un centre d'apprentissage. Rapport de recherche. CEGEP de Sainte-Foy, juin 1987, pp. 11, * 43-49.

- Désy, J., Projet d'implantation d'un centre d'aide à l'apprentissage. CEGEP de Sainte-Foy, 1988, 91 p.

- Dorais, S., L'aide à l'apprentissage: quelle logique suivre? Pédagogie collégiale, vol. 2, no 2, pp. 6-9.

- Ducharme, R., L'aide à l'apprentissage, 1re partie: la problématique. R & D... et plus, vol. 2, no 9. Service de recherche et développement pédagogique. CEGEP de Saint-Jérôme, mars 1988, p. 8.

- Durand, D. La systémique. Presses Universitaires de France, 1979, pp. 5-6.

- Fédération des CEGEPS. Annuaire des CEGEPS 1988-1989. Service des communications et de la documentation de la Fédération des CEGEPS. Montréal, 1988.

- Fréchette, L., Répertoire d'interventions, recherches et études relatives à la question de l'aide à l'apprentissage. Collège Ahuntsic, juin 1988.

- Gingras, M., Mathématiques 211-111. Ed. HRW, Montréal, 1987, 272 p.

- Gingras, P.E., La taille des CEGEPS: une question d'environnement et de gestion. Codie, 1984, p. 13.

- Gouvernement du Québec. Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels. L.R.Q. Chapitre A - 2-1, mis à jour le 1er mars 1988.

- Gouvernement du Québec. Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel. L.R.Q. C-29, mise à jour 1er mars 1988.

- Gouvernement du Québec. Règlement sur le régime pédagogique du collégial. L.R.Q., c. C-29, a.18, pp. 13-15.

- Gouvernement du Québec. Règlement sur le régime pédagogique du collégial. L.R.Q., c. C-29, a.18., Edition commentée, pp. 35-42.

- Grégoire, R., Turcotte, G. & Dessureault, G., Etude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de CEGEP. Collection Etudes et réflexions sur l'enseignement collégial. Conseil des collèges. Décembre 1985, p. 86.

- Instituts belges et français des sciences administratives. L'administration publique. Recueil de textes. Texte distribué par M. Michel Bernier dans le cadre du cours Analyse de système et prise de décision. ENAP. Trois-Rivières, hiver 1988, p. 10.

- Kast & Rosenzweig. Pris dans: Charest, J., La conception des systèmes, une théorie, une méthode. G. Morin éd., Chicoutimi, 1980, pp. 120-121.

- Koontz, H. & O'Donnell, C., Les principes du management. Verviers, Belgique 1973, pp. 93-95.

- Laflamme, M., Le management: approche systémique. Gaétan Morin éd., Chicoutimi, 1981, pp. 29-85.

- Landry, L., Celui qu'on attend et qui ne vient plus... Pédagogie collégiale, vol. 1, no 4, mai 1988, pp. 12-16.

- Langevin, L., L'organisation de l'aide à l'apprentissage. Pédagogie collégiale, vol. 2, no 3, mars 1989, pp. 29-33.

- Langevin, L., Inventaire des mesures d'aide à l'apprentissage dans les collèges du Québec. Collège de Bois-de-Boulogne. Montréal, février 1989, p. 38.

- Lasnier, M., S'aider à mieux vivre ses études collégiales. Rapport d'expérimentation. Collège de Sherbrooke, 1987, p. 5.

- Meunier, N. & Dufresne, L., Données tirées d'une recherche non encore publiée. C.E.G.E.P. de Trois-Rivières, 1989.

- Miller, R., La direction des entreprises: concepts et application. Mc Graw-Hill éd., Montréal, 1985, pp. 25-328.

- Mintzberg, H., Structure et dynamique des organisations. Agence d'Arc, Montréal, 1986.

- Optner, S.L., L'analyse des systèmes et les problèmes de gestion. Ed. Dunod, Paris, p. 27.

- Roy, R., Trois regards sur la formation fondamentale. Prospectives, vol. 24, no 4, pp. 190-194.

- Secrétariat du Conseil des collèges. Les échecs et les abandons au collégial. Synthèse des tables rondes tenues en vue du rapport annuel 1987-1988 du Conseil des collèges sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. Document de travail. Février 1988, p. 7.

- Soulard, J.C., Enseigner, au-delà du bien et du mal: pourquoi?! Communication présentée au colloque sur l'enseignement collégial organisé par la FCEGEPS et l'A.Q.P.C. Québec, mai 1988, p. 21.

- SRAM. Rapport annuel 1987-1988. Service régional d'admission du Montréal métropolitain. Montréal, 1988, p. 8.

- Terrill, R., Les liens entre la réussite au secondaire et la réussite au collégial. Extraits de la communication présentée par R. Terrill à l'occasion des 12es rencontres secondaire-CEGEP. Novembre 1986.

- The Canadian Colleges & Universities Counselling Services. The Guideline 1984. Autres données bibliographiques non disponibles sur ce document.

O U V R A G E S C O N S U L T E S

- Bloom, B.S., Mastery Learning. In J.H. Block (Ed.) Mastery Learning: Theory and Practice, New-York: Holt, Rinehart & Winston, 1971.

- Bouchard, A.E., Intelligence et encadrement ou pour une écologie de l'esprit. Communication préparée pour Le Colloque 1987 "Destination 1990, des défis à relever". Janvier 1987.

- Buquet-Melançon & Lanthier, D., Projet d'implantation d'un centre d'aide en français. Collège Edouard-Montpetit. Juin 1985.

- Chartier, J.P., Des difficultés d'apprentissage en milieu scolaire. Bibliographie. Collège de Shawinigan. 1988.

- Chenard, P., L'abandon des études et les mesures favorisant la rétention. Le point de vue américain. Texte distribué à l'Assemblée des coordonnateurs du C.E.G.E.P. de Trois-Rivières. Décembre 1987.

- C.P.E.C. Performa. Initiation à l'approche-programme. DGEC. Novembre 1988.

- Collège de Rimouski. La formation fondamentale. Lignes pédagogiques, vol. 2, no 3, Rimouski 1989.

- Collège de Trois-Rivières. Rapport des sous-comités du plan 89-92. Comité du plan triennal de développement institutionnel. Trois-Rivières 1988.

- Collège de Trois-Rivières. Plans de travail des départements, services et comités. Actualités pédagogiques, vol. 6, no 2, 1986-1987.

- Collège de Trois-Rivières. Plans de travail des départements, services et comités. Actualités pédagogiques, vol. 7, no 1, 1987-1988.

- Collège de Trois-Rivières. Plans de travail des départements, services et comités. Actualités pédagogiques, vol. 8, no 3, 1988-1989.

- Collège de Trois-Rivières. Plans de travail des directions. Secrétariat général. 1986-1987.

- Collège de Trois-Rivières. Plans de travail des directions. Secrétariat général. 1987-1988.

- Collège de Trois-Rivières. Plans de travail des directions. Secrétariat général. 1988-1989.

- Collège de Trois-Rivières. Politique du français. Actualités pédagogiques, vol. 8, no 2, 1988.

- Collège de Trois-Rivières. Projet d'un plan d'action en information scolaire et professionnelle pour l'année 1988-1989. Avril 1988.

- Collège de Trois-Rivières. Rapport annuel 1986-1987. Secrétariat général. 1988.

- Collège de Trois-Rivières. Rapport annuel 1987-1988. Secrétariat général. 1989.

- Collège de Trois-Rivières. Rapport des activités pédagogiques 1986-1987. Les comités, les services et les départements. Actualités pédagogiques, vol. 7, no 3, 1988.

- Collège de Trois-Rivières. Rapport des activités pédagogiques 1987-1988. Les comités, les services et les départements. Actualités pédagogiques, vol. 8, no 4, 1989

- Comité école-société, FNEEQ-CSN. Les jeunes: entre l'échec et l'excellence. Texte distribué à l'Assemblée des coordonnateurs du C.E.G.E.P. de Trois-Rivières. Décembre 1987.

- Comité école-société, FNEEQ-CSN. Les CEGEPS ont-ils un avenir? Document de réflexion. 1988.

- Conseil des collèges. Du secondaire au collégial. Le choc de l'autonomie. Bulletin d'information, vol. 4, no 4, avril 1988.

- Conseil des collèges. La réussite, les échecs et les abandons au collégial. Bulletin d'information, vol. 5, no 2. 1988.

- Conseil supérieur de l'éducation. Propositions et politiques sur le collège et l'université: principales interventions des dix dernières années. Gouvernement du Québec. 1988.

- Ecole Sport-études. Sport-études. Montréal, 1988.

- FCEGEPS et AQPC. Les actes du colloque. Le CEGEP et vous: partenaires. Tomes I-II-III. Montréal, 1989.

- Gauthier, A., Expérimentation d'un programme de formation d'entraidants vocationnels au collégial. C.E.G.E.P. de Sept-Iles. Juin 1988.

- Giguère, H., L'entrée au collégial: Comment se fait l'adaptation? Prospectives, vol. 24, no 3. Octobre 1988.

- Gouvernement du Québec. Les échecs et les abandons au collégial. DGEC. Document d'analyse, 1987.

- Gouvernement du Québec. Le tutorat par les pairs. DGEC. 1988.

- Grégoire, R., La crise de l'école secondaire aux Etats-Unis. Prospectives, vol. 24, no 1. Février 1988.

- Kerwin-Boudreau, S., A Manual for Use in Self-modification. Revised ed. Champlain Regional College. 1982.

- Kerwin-Boudreau, S., Effets du cours Psychologie de l'apprentissage (350-360). Tirés à part, vol. 7. Sept. 1986.

- Latreille, J., Apprendre selon les règles de l'art: les stratégies d'apprentissage à la portée des apprenants et des maîtres. Tirés à part, vol. 4. Sept. 1983.

- Maxwell, M., Improving Student Learning Skills. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.

- Poulin, B. & Vigneault, M., L'aide entre CEGEPIENS. Collège de Montmorency. Laval 1986.

- Roueche, J.E. & al. College Responses to Low-Achieving Students: A National Study. HBJ Media Systems. Orlando, Florida, 1984.

- Terrill, R., L'abandon scolaire au collégial. Une analyse du profil des décrocheurs. SRAM. Janvier 1988.

- Tessier, P., Guide méthodologique et agenda d'études. Collège de Trois-Rivières 1987.

- Turgeon, D., Pour le développement de la pensée formelle: le programme Démarches. Prospectives, vol. 24, no 2. Avril 1988.

- Vigneault, M. & St-Louis, S., Que s'est-il passé? Relance auprès d'élèves qui n'ont pas réussi au moins la moitié des unités auxquelles ils étaient inscrits. Collège Montmorency. Laval, 1987.

- Woodruff, S. & Kerwin-Boudreau, S., A Manual for Tutors. Champlain Regional College, 1980.

- Woodruff, S., A User's Guide to Student Learning Centers. Champlain Regional College.